

Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem

Domingos Fernandes

António Borralho

Isabel Vale

Vitoriano Mendonça

Andreia Gaspar

Cláudia Fidalgo

Com a Colaboração de

Isabel Fialho

Marília Cid

Elsa Barbosa

Graciela Fabietti

Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos professores e estudantes que participaram neste estudo de avaliação pela forma aberta e recetiva com que apoiaram a sua realização. A partilha dos seus saberes e das suas experiências revelou-se fundamental para a concretização dos propósitos deste trabalho.

Cabe ainda uma palavra especial de agradecimento à Presidência da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e a todos aqueles que, de algum modo, estiveram envolvidos na concretização deste estudo, pela disponibilidade demonstrada.

Também são devidos agradecimentos aos serviços do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa diretamente envolvidos no apoio ao desenvolvimento de projetos.

Índice

Capítulo 1 – Introdução	1
Âmbito do Estudo	2
Para uma Caracterização de Alguns Elementos Essenciais	3
Questões de Avaliação	10
Método	15
Organização do Relatório	21
Capítulo 2 – Síntese Avaliativa Global	22
Uma Escola de Valores, de Princípios e de Causas	24
Um Corpo Docente Empenhado, Competente e Bem Ciente do Seu Papel	25
Um Corpo Discente Interessado, Satisfeito mas com Sentido Crítico	26
Uma Escola com uma Organização Pedagógica Complexa e Difícil de Gerir	27
Um Ensino Bem Planeado, Por Vezes Magistral, Por Vezes Inovador ...	29
O Papel dos Estudantes: Mais Passivo do que Interveniente	31
A Difícil Articulação da Organização e Desenvolvimento do Ensino	34
O Problema da Avaliação: do Discurso à Realidade das Práticas	35
Aprender na Escola: Entre a Teoria e a Prática	38
Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação	40
Capítulo 3 – Conclusões e Reflexões	41
Ensino	43
Aprendizagem	45
Avaliação	46
Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação	48

Capítulo 4 – Processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação	49
Entrevistas e Reuniões Preliminares	50
Observações no Contexto das Unidades Curriculares	57
Observações no Contexto dos Ensinos Clínicos	73
Entrevistas a Professores no Contexto das Unidades Curriculares	76
Entrevistas a Professores no Contexto dos Ensinos Clínicos	93
Entrevistas aos Estudantes no Contexto das Unidades Curriculares	105
Entrevistas aos Estudantes no Contexto dos Ensinos Clínicos	117
Síntese dos Resultados do Questionário	126
Capítulo 5 - Referências e Outra Bibliografia Consultada	131
Anexos	135

1

Introdução

Neste capítulo, para além de se enunciarem as questões que orientaram o estudo, apresenta-se e discute-se um conjunto de componentes essenciais referentes ao seu enquadramento e delimitação. Assim, faz-se referência a aspetos relativos à preparação e organização do estudo, à caracterização dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e aos procedimentos metodológicos utilizados. Além disso, apresenta-se a forma como se decidiu organizar o relatório.

Âmbito do Estudo

Este estudo de avaliação foi concebido e desenvolvido na sequência de um protocolo de prestação de serviços estabelecido entre o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, posteriormente designada por ESEnfC. Realizou-se ao longo de cerca de quinze meses por uma equipa de avaliação constituída por Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa, António Borralho, da Universidade de Évora, Isabel Vale, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Vitoriano Mendonça, doutorando da Universidade de Lisboa, e Andreia Gaspar e Cláudia Fidalgo, bolseiras de investigação na Universidade de Lisboa. Colaboraram ainda Isabel Fialho e Marília Cid, da Universidade de Évora, Elsa Isabelinho Barbosa, doutoranda nesta universidade e Graciela Fabietti, da Universidade de Córdoba na Argentina.

De acordo com o que foi solicitado pela ESEnfC, pretendia-se que, através deste estudo de avaliação, se pudesse conhecer e compreender relações existentes entre uma variedade de *elementos* que interferem no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes tais como: a) práticas de ensino e de avaliação de professores; b) sistemas de conceções de professores acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; c) sistemas de conceções de estudantes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; d) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; e) frequência, distribuição e natureza do *feedback* utilizado; e f) participação dos estudantes nos processos de aprendizagem, ensino e avaliação.

O estudo que agora se apresenta neste relatório foi organizado tendo em conta os seguintes objetivos principais:

- Descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores da Licenciatura em Enfermagem da ESEnfC.
- Descrever, analisar e interpretar o envolvimento e a participação dos estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares e dos ensinamentos clínicos.

- Descrever, analisar e interpretar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos.
- Caracterizar os sistemas de concepções dos principais intervenientes (e.g. estudantes, professores) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, no contexto das unidades curriculares e ensinos clínicos.
- Avaliar as referidas práticas e a participação dos estudantes no âmbito das unidades curriculares e dos ensinos clínicos.

O estudo permitiu identificar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores dos quatro anos da licenciatura, assim como o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos pedagógicos que, supostamente, os ajudam a aprender. Além disso, permitiu conhecer e caracterizar as perceções de professores e estudantes em relação aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da licenciatura.

Para uma Caracterização de Alguns Elementos Essenciais

A Teoria de um Programa, em geral, tem a ver com o estudo, a caracterização e os princípios e/ou pressupostos do que se pretende avaliar que, supostamente, permitirão concretizar as mudanças ou as transformações que se esperam. No fundo, ajuda-nos a conhecer e a compreender como um dado programa funciona; por exemplo, conhecer e compreender as relações entre os seus diferentes elementos, os processos utilizados e os respetivos efeitos nos resultados que se pretendem obter. Por isso mesmo, desempenha um papel relevante nos estudos de avaliação porque ajuda a concretizar atividades tais como: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolher a informação necessária; e c) identificar os objetos e as dimensões do que se pretende avaliar e que devem merecer particular atenção. Dito de outro modo, a teoria de um dado objeto de avaliação (e.g., programa, projeto, intervenção) não é mais do que um enquadramento conceptual que nos ajuda a determinar de que formas é que esse mesmo objeto

contribui para a resolução de um dado problema ou para a concretização de determinados objetivos (e.g. melhorar o ensino dos docentes e as aprendizagens dos estudantes; promover a reflexão sobre as práticas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação).

No presente estudo de avaliação a Teoria do Programa tem essencialmente a ver com a caracterização daqueles aspetos da ESEnfC que foram considerados fundamentais para definir objetos e dimensões da avaliação e, naturalmente, as suas questões orientadoras. Tal caracterização foi feita a partir da análise das conceções e teorias implícitas dos principais *stakeholders* e numa variedade de dados documentais fornecidos pela ESEnfC e/ou disponibilizados no seu sítio institucional. Para efeitos do presente estudo, apresentam-se de seguida, em traços gerais, os elementos de caracterização considerados mais essenciais.

1. A ESEnfC resultou da fusão da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca e da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto conforme consta no Artigo 4º do Decreto-Lei nº 175/2004 de 21 de julho (DR nº 170 - I Série A). De acordo com o documento *A Escola em Números* (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 2008a), este processo teve início em 2002, com a assinatura de um protocolo entre as duas escolas, tendo, em 2004, sido criada a Comissão de Coordenação da Fusão. A principal função desta Comissão foi a de planear e desenvolver todas as medidas que conduziram à criação da ESEnfC. Para tal desenvolveu um conjunto de ações envolvendo toda a comunidade escolar nas diferentes iniciativas, organizando diversos grupos de trabalho e dinamizando a participação de diversos intervenientes e grupos de ambas as escolas. Os debates realizados criaram condições para que se fossem desenhando os principais contornos da nova instituição, nomeadamente através do seu Projeto de Estatutos. A ESEnfC iniciou as suas funções no dia 14 de Agosto de 2006.
2. De acordo com a documentação consultada (e.g. Despacho Normativo n.º 50/2008), a ESEnfC é uma instituição de referência nacional e internacional no que se refere ao desenvolvimento e à afirmação da disciplina de enfermagem. A formação que disponibiliza é desenvolvida

em parceria com instituições de saúde e de ensino superior nacionais e internacionais reconhecidas e está orientada para as novas necessidades sociais e demográficas tendo em conta as exigências do mercado global de trabalho e a formação ao longo da vida. Como tal, tem sido sua preocupação promover um ensino de excelência de acordo com as exigências da sociedade. Ainda de acordo com a informação recolhida, os profissionais formados pela ESEnfC são reconhecidos pela excelência das suas competências, para as quais contribui uma cultura de formação que se caracteriza pela centralidade na pessoa, respeito pela sua criatividade, inovação, compromisso com o projeto de escola, satisfação com o trabalho/estudo e pela articulação sistemática nos domínios da formação, inovação e investigação. A ESEnfC possui uma oferta formativa diversificada, abrangendo, para além dos 1.º e 2.º ciclos, cursos de graduação e de pós-graduação com propósitos diversificados. No ano letivo de 2011/2012, estavam inscritos na ESEnfC 2215 estudantes, 1425 dos quais na licenciatura em enfermagem, 297 em cursos de pós-graduação e 496 em cursos de pós-graduação conducentes ao grau de mestre. A ESEnfC valoriza bastante os programas de mobilidade internacional (e.g. Sócrates, Erasmus) que têm envolvido cada vez mais estudantes. Nos seus documentos orientadores de referência a ESEnfC sublinha o seu empenho sistemático na promoção da qualidade do ensino, da inovação e da produção de conhecimento. A escola dispõe de uma unidade de investigação com um relevante papel na investigação científica em ciências da saúde e, mais especificamente, no domínio da disciplina de enfermagem. Presentemente tem quatro projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O número de docentes na carreira do ensino superior politécnico é de 108, 35 dos quais habilitados com o grau de doutor. Presentemente, há 57 docentes a frequentar programas de doutoramento o que evidencia o forte investimento que a escola tem feito na formação académica avançada dos seus docentes.

3. O Plano Estratégico da ESEnfC foi elaborado através de um aprofundado trabalho de reflexão e discussão que envolveu um espectro alargado de

elementos da comunidade escolar assim como individualidades externas nacionais e internacionais. No seu âmbito foram definidos seis eixos estratégicos que deveriam orientar o desenvolvimento da instituição para o período compreendido entre 2009 e 2013: a) formação, cujos objetivos passam por promover um contexto formativo, científico e culturalmente estimulante e dinamizar a aproximação a instituições de saúde e ensino superior nacionais e internacionais; b) investigação, desenvolvimento e inovação, que tem como objetivos desenvolver a unidade de investigação como líder de redes de produção, divulgação e aplicação do conhecimento em enfermagem e desenvolver uma comunidade científica de excelência; c) comunidade educativa, cujo principal objetivo é promover a formação global e a realização pessoal e profissional da comunidade educativa; d) direção, gestão, desenvolvimento e consolidação, que define como objetivos desenvolver um sistema de direção estratégica que otimize os recursos e mobilize a instituição e implementar um sistema de gestão de pessoas que as coloque no centro da decisão; e) prestação de serviços à comunidade, que tem como objetivo desenvolver e consolidar serviços que promovam respostas inovadoras em saúde; e f) internacionalização e cooperação, cujos objetivos são promover o reconhecimento internacional da escola e desenvolver redes e projetos de cooperação. Para a ESEnfC a implementação do Plano Estratégico é tão ou mais importante que a sua conceção pelo que tem vindo a ser implementado um sistema de monitorização sistemática, permitindo à comunidade educativa avaliar os resultados, rever e/ou reformular as estratégias definidas (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 2008b).

4. A ESEnfC adequou a estrutura curricular e a organização e funcionamento da Licenciatura em Enfermagem aos princípios constantes nos documentos decorrentes do chamado processo de Bolonha. Consequentemente, nos seus documentos orientadores, nomeadamente o que se intitula *Adequação do Primeiro Ciclo de Estudos da Licenciatura em Enfermagem a Bolonha*, a ESEnfC reconhece a necessidade de se proceder a ajustamentos nas metodologias

de ensino para que, por exemplo, a aquisição das competências e a consecução dos objetivos estabelecidos por parte dos estudantes decorram da sua participação ativa, progressivamente autónoma e responsabilizadora, nos processos de aprendizagem ainda que contando sempre com o apoio dos professores (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra [ESEnfC], 2007). O crescente envolvimento dos estudantes nos seus processos de aprendizagem coloca novos e mais exigentes problemas de organização do ensino aos professores. Assim, reconhece-se que o trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores é fundamental para planear e acompanhar as atividades de ensino. O primeiro ciclo de estudos tem a duração de quatro anos e as atividades pedagógicas estão organizadas em horas de contacto (e.g. aulas teóricas, aulas teórico-práticas, aulas práticas laboratoriais, orientação tutorial, seminários/workshops e ensinamentos clínicos) e em horas de trabalho autónomo do estudante. Apesar dos ensinamentos clínicos serem efetivamente unidades curriculares, apresentam uma estrutura e organização distintas que, aliás, foram tidas em conta no presente estudo. A ESEnfC tem desenvolvido uma cultura em que a reflexão crítica acerca do seu trabalho educativo e formativo é um dos elementos fundamentais. Consequentemente, quer os diferentes órgãos constituídos, quer uma diversidade de intervenientes mais ativos da comunidade académica, não têm deixado de fazer referência aos aspetos da Licenciatura em Enfermagem que, na sua perceção, são menos conseguidos. Na verdade, os diferentes *stakeholders* têm centrado o essencial das suas críticas e/ou preocupações no trabalho desenvolvido nas unidades curriculares em geral mas, muito particularmente, nos ensinamentos clínicos. Muitas dessas críticas, preocupações e reflexões têm incidido sobre questões relacionadas com a organização dos processos de ensino e de avaliação e com o desenvolvimento das aprendizagens. Desta forma, consistente com a cultura existente, a presidência da ESEnfC, com o apoio dos diferentes órgãos da instituição, decidiu que seria importante promover um estudo que pudesse apoiar os diferentes intervenientes nos esforços que vêm desenvolvendo para continuar a melhorar a formação dos seus estudantes, futuros licenciados em enfermagem.

5. O ensino das unidades curriculares, ao longo dos quatro anos de formação, organiza-se em aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e orientações tutoriais. São sessões coletivas, apesar de em alguns casos poderem ser individuais (no caso das orientações tutoriais), e pressupõem sempre a presença dos estudantes. Numa dada unidade curricular a formação poderá organizar-se em aulas de várias tipologias; consequentemente, nestes casos, é necessária uma maior articulação dos professores que lecionam as diferentes tipologias e turmas. Por princípio, como é natural e expectável, todas as unidades curriculares estão pensadas em função das necessidades específicas, em termos de conhecimentos e competências, da profissão de enfermagem. Por isso é tão relevante para a ESEnfC uma boa articulação e integração com os chamados ensinos clínicos. Sendo o número de estudantes da Escola relativamente elevado, a organização e desenvolvimento do currículo e a organização dos tempos e dos espaços são, por vezes, bastante complexas, exigindo um investimento e uma mobilização de recursos muito significativos, com particular relevância nos ensinos clínicos.
6. Os ensinos clínicos iniciam-se a partir do 2º ano da licenciatura (3.º semestre), prolongando-se até ao 4º e último ano (8.º semestre). Articulam-se com as unidades curriculares no sentido de promoverem a consolidação e complementaridade das aprendizagens e desenvolvem-se através da prática clínica supervisionada numa diversidade de contextos reais. Os ensinos clínicos são uma componente fundamental da formação dos estudantes porque constituem um espaço privilegiado para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos (teóricos e práticos) e competências de natureza diversa (e.g. científicos, sociais, afetivos, técnicos, tecnológicos). É no contexto dos ensinos clínicos que os estudantes têm reais oportunidades para contactarem com o complexo e sofisticado mundo das instituições prestadoras de cuidados de saúde e, nalguns casos, instituições de educação. Segundo o regulamento dos ensinos clínicos da ESEnfC, os estudantes são diretamente acompanhados por um professor responsável da escola em articulação

com outros professores e com outros intervenientes que, de algum modo, acompanham a formação dos estudantes (e.g., professores orientadores, enfermeiros tutores, enfermeiros de referência). Os professores responsáveis pelos ensinamentos clínicos têm que desempenhar funções tais como: a) elaborar o programa; b) assegurar, com a equipa de professores orientadores, a articulação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; c) organizar a implementação do ensino clínico; e e) elaborar o guia orientador do ensino clínico. São também os professores responsáveis que propõem ao Gabinete de Gestão Científico Pedagógica dos ensinamentos clínicos os locais e o número de estudantes para o ensino clínico do ano seguinte, sendo depois a distribuição dos estudantes feita por esse mesmo Gabinete. O acompanhamento e a orientação dos estudantes é da responsabilidade do professor orientador com a colaboração de pessoal de saúde qualificado. No primeiro semestre de ensino clínico o professor orientador tem que fazer um acompanhamento dos estudantes durante todo o tempo em que eles permanecem em contexto. Nos restantes semestres tal permanência constante não é exigida uma vez que o enfermeiro tutor assume um papel relevante no acompanhamento dos estudantes. O professor orientador é responsável por atividades tais como: a) preparar antecipadamente o contexto do ensino clínico; b) estabelecer um plano semanal de ações de aprendizagem e promover as condições necessárias para as desenvolver; c) facilitar a integração do estudante no local de ensino clínico; d) promover a reflexão sobre os fundamentos e a tomada de decisão sobre as práticas; e) avaliar as aprendizagens considerando a apreciação dos profissionais envolvidos na orientação dos estudantes; f) Informar os estudantes da evolução da sua aprendizagem; e g) preencher os instrumentos de avaliação e atribuir a classificação final de acordo com os critérios definidos. Ainda de acordo com o regulamento atrás referido, a avaliação do ensino clínico deverá ser de natureza contínua, não existindo época de exames e/ou regimes especiais de avaliação, e da responsabilidade do professor orientador, que é igualmente o responsável pela atribuição das classificações. As estratégias de avaliação das aprendizagens estão definidas num guia orientador que é fornecido

aos estudantes e aos enfermeiros tutores. O guia especifica orientações concretas fundamentais para organizar e desenvolver os ensinamentos clínicos: a) define objetivos específicos e competências e capacidades a desenvolver pelos estudantes; b) calendariza as atividades previstas; c) apresenta estratégias de supervisão/orientação dos estudantes; d) define o regime de frequência; e) elenca os trabalhos e documentos integrativos a desenvolver e as datas previstas para a sua entrega; f) fornece orientações específicas sobre a apresentação pessoal/uniforme; e g) apresenta outros aspetos considerados importantes. Desta forma, todos os intervenientes nos ensinamentos clínicos têm conhecimento das orientações a observar. Na classificação final dos ensinamentos clínicos são ponderados todos os parâmetros que integram a grelha de avaliação e a qualidade dos trabalhos e documentos integrativos.

Esta caracterização constituiu uma condição indispensável para que a equipa de avaliação pudesse enquadrar o estudo e, conseqüentemente, formular as questões de avaliação que pareceram mais adequadas.

Questões de Avaliação

A Figura 1 mostra a Matriz de Avaliação que se concebeu a partir dos objetivos e propósitos do estudo, da análise feita aos documentos fornecidos e ainda de um conjunto de reuniões e entrevistas realizadas entre os investigadores e uma diversidade de intervenientes (e.g. Presidente da Escola, Presidentes do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Pedagógico, Responsáveis de Unidades Científico-Pedagógicas, Coordenadores dos Ensinos Clínicos, Presidente da Associação de Estudantes, Estudantes de Cada um dos Anos). A análise da figura mostra que foram considerados cinco objetos primordiais de avaliação e vinte e oito dimensões que se indicam entre parêntesis:

1. **Ensino** (Planificação e Organização do Ensino; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados; Dinâmicas de Sala de Aula/Contexto de Trabalho; Papel Predominante de Professores e Estudantes; Gestão do Tempo e Estruturação da

Aula/Contexto de Trabalho; Percepções dos Professores/ Tutores/ Estudantes).

2. **Aprendizagem** (Participação dos Estudantes; Percepções dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender; Percepções dos Estudantes e dos Professores sobre Relações entre as Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação).
3. **Avaliação** (Integração e/ou Articulação Entre os Processos de Ensino, Avaliação e Aprendizagem; Utilizações da Avaliação; Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Dinâmicas de Avaliação; Natureza da Avaliação; Papel Predominante de Professores, Tutores e Estudantes; Percepções dos Professores, Tutores e Estudantes).
4. **Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares** (Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores; Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula; Satisfação dos Intervenientes; Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes).
5. **Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Contexto dos Ensinos Clínicos** (Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores; Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores; Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes; Dinâmicas de Trabalho; Satisfação dos Intervenientes; Percepções dos Intervenientes).

Como se compreenderá, esta distribuição de objetos e de dimensões constantes na Matriz, é, num certo sentido, artificial e foi feita para apoiar os avaliadores a desenvolver as suas ações de recolha e de sistematização da informação e também para organizar e estruturar o presente relatório. As dinâmicas de sala de aula e a sua complexidade são sempre dificilmente enquadráveis em categorias que muito dificilmente serão disjuntas; na verdade, a maioria das

vezes há sobreposições e interações que não podem ser traduzidas num “instrumento” desta ou de qualquer outra natureza. Em todo o caso, tal como é referido por Spaulding (2008), uma Matriz de Avaliação não é mais do que uma esquematização de um plano que permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida. Também outros autores fazem referência à importância da construção de uma Matriz, ou de algo semelhante, na fase de planificação de uma avaliação (e.g. American Evaluation Association (AEA), 2006; Holden e Zimmerman, 2009; Frechtling, J. *et al.*, 2010).

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	Dinâmicas de Sala de Aula / Contexto de Trabalho
	Papel Predominante de Professores e Estudantes
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula / Contexto de Trabalho
	Perceções dos Professores / Tutores / Estudantes
Avaliação	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da Avaliação
	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Dinâmicas de Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Papel Predominante de Professores / Tutores / Estudantes
	Perceções dos Professores / Tutores / Estudantes

Figura 1. Matriz de Avaliação.

Objetos	Dimensões
Aprendizagem	Participação dos Estudantes (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Percepções dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
	Percepções dos Estudantes e dos Professores sobre Relações Entre As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação
Ambientes de Ens/Aprend/Aval. no Contexto das Unidades Curriculares	Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores
	Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula
	Satisfação dos Intervenientes
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
Ambientes de Ens/Aprend/Aval. no Contexto dos Ensinos Clínicos	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores (do ponto de vista dos estudantes)
	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores (Orientadores)
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
	Dinâmicas de Trabalho
	Satisfação dos Intervenientes
	Percepções dos Intervenientes

Figura 1. Matriz de Avaliação (continuação)

Convém compreender que as dimensões não são mais do que um conjunto de elementos ou componentes que ajudam a caracterizar cada um dos objetos. Também aqui não é fácil estar a produzir listas exaustivas de elementos caracterizadores de cada objeto. São feitas opções baseadas em dois critérios fundamentais: a) os propósitos e termos de referência do estudo; e b) as indicações constantes na literatura (e.g., Black e Wiliam, 1998; Bonesi e

Souza, 2006; Cortese, 2006; Nevo, 2006; Saha, Lawrence, Dworkin e Gary (Eds.), 2009).

Tendo em conta a Matriz constante na Figura 1, particularmente os seus objetos primordiais e as considerações elaboradas a propósito, foram definidas as seguintes questões orientadores do estudo:

1. Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino e de avaliação dos professores da licenciatura da ESEnfC no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos?
2. Como se poderão caracterizar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação das unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?
3. Como é que se poderão caracterizar a participação e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação?
4. Como se poderão caracterizar os sistemas de conceções dos intervenientes principais (e.g. professores e estudantes) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação?
5. Como é que os professores e estudantes percecionam e caracterizam os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem que ocorrem nas diferentes unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?

Estas questões foram complementadas com um conjunto de outras sub-questões que decorreu das dimensões que se definiram para cada um dos objetos. Por exemplo, no caso do Ensino, era expectável à partida que o estudo pudesse responder a questões tais como: a) Como é que os professores organizam o ensino e a avaliação?; b) Como se poderá caracterizar a natureza, a frequência e a distribuição do *feedback*? Do mesmo modo, relativamente a outras dimensões e objetos, facilmente se identificam outras questões que pareceu dispensável apresentar aqui de forma exaustiva.

Método

Tendo em conta as condições concretas de realização deste estudo, os investigadores centraram todas as suas ações tendo bem presente que o cerne deste estudo de avaliação residia na necessidade de produzir narrativas extensivas que descrevessem o mais fielmente possível ações e perceções de professores e estudantes relativamente aos processos de ensino, de avaliação e aprendizagem. Assim foi decidido que os dados seriam obtidos através de entrevistas com Grupos Focados (*Focus Groups*) num conjunto de questões de interesse, constituídos por estudantes. Recorreu-se igualmente a observações de aulas e de sessões relativas aos ensinios clínicos e a entrevistas semiestruturadas, realizadas junto de professores, estudantes e membros dos diferentes órgãos da instituição. Decidiu-se ainda administrar um questionário a professores e estudantes.

Foram também consultados e analisados documentos de variada natureza (e.g. documentos orientadores da vida pedagógica e científica da instituição; planos de atividades).

Importa, ainda, referir dois factos. O primeiro refere-se à receptividade que os principais intervenientes neste estudo de avaliação dispensaram aos investigadores. Na verdade, a Presidência da Escola, os membros dos seus órgãos de natureza técnica e científica e pedagógica, os professores e os estudantes, mostraram sempre uma disponibilidade e um interesse que em muito contribuíram para que a recolha de informação pudesse desenvolver-se sem problemas assinaláveis. Particularmente, no que se refere à observação de aulas e de sessões que decorreram no âmbito dos ensinios clínicos, a equipa pôde sempre contar com a colaboração empenhada e sem reservas de praticamente todos os professores envolvidos. O segundo refere-se à complexidade do estudo que, no essencial, decorre da matriz curricular do curso e das formas como o currículo é organizado e desenvolvido, nomeadamente no que se refere à organização dos tempos e horários. A especificidade do curso de Licenciatura em Enfermagem parece explicar uma parte das dificuldades que os investigadores sentiram para conseguirem estabelecer um plano de recolha de dados capaz de responder às questões do estudo.

Na fase inicial do estudo ocorreu um conjunto de reuniões realizado entre os investigadores e vários intervenientes assim como um conjunto inicial de entrevistas (e.g. Presidente da Escola, Presidentes do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Pedagógico, Responsáveis de Unidades Científico-Pedagógicas, Coordenadores dos Ensinos Clínicos, Presidente da Associação de Estudantes, Estudantes de Cada um dos Anos). Estas reuniões e entrevistas realizaram-se nos dias 26 de janeiro e 25 de fevereiro de 2011, nas instalações da ESEnfC. Juntamente com a análise de documentação produzida pela escola (e.g. planos de atividades, relatórios diversos, plano de estudos, normas orientadoras) estas reuniões e entrevistas revelaram-se cruciais para focar e orientar o desenvolvimento do estudo.

Com o objetivo de garantir o reconhecimento da avaliação e numa tentativa de clarificar alguns dos seus propósitos e respetivos procedimentos éticos e metodológicos a todos os docentes da instituição, foi remetida uma carta pelo Coordenador do estudo à Presidente da ESEnfC em 21 de abril de 2011 (Anexo A).

Foram observadas 55 aulas de unidades curriculares assim distribuídas: 30 de natureza teórico-prática; 20 de natureza teórica; 2 de práticas laboratoriais; e 3 de orientação tutorial. Estas observações correspondem a um total de 22 unidades curriculares e a 110 horas de tempo letivo. As áreas científico-pedagógicas observadas foram as que se indicam a seguir, assinalando-se entre parêntesis o número de unidades curriculares observado em cada caso.

1. Saúde (5).
2. Psicologia (1).
3. Sociologia e Outros Estudos (1).
4. Filosofia e Ética (1).
5. Enfermagem (11).
6. Ciências da Educação (1).
7. Saúde – Programas não Classificados Noutras (1).
8. Biologia e Química (1).

Repare-se que só não se observaram unidades curriculares na área de Gestão e Administração e que a opção dos investigadores foi a de fazer incidir a maioria das observações nas áreas científico-pedagógicas de Enfermagem e de Saúde.

Foram observados 28 professores dos quais 17 possuíam o grau de Mestre, 9 o grau de Doutor e 2 eram Especialistas. Quanto à sua categoria profissional 18 eram Professores Adjuntos e 9 eram Professores Coordenadores. O outro docente tinha o estatuto de Docente Convidado. Todos os 28 docentes observados foram entrevistados, com a duração média de uma hora de entrevista por docente.

No contexto dos ensinios clínicos foram observadas 66 sessões ao longo de 132 horas e 30 minutos. Destas 66 sessões, 22 eram no âmbito do 2º ano, 15 do 3º ano e 29 do 4º ano. No total foram observados 70 responsáveis pelo acompanhamento dos ensinios clínicos, com a seguinte distribuição de acordo com o seu grau académico: 4 Doutores, 21 Mestres e 44 Licenciados em Enfermagem. Tendo em conta a sua categoria profissional, os 70 docentes acima referidos distribuem-se da seguinte forma: 8 Professores Coordenadores; 16 Professores Adjuntos; 41 Assistentes (4 convidados a tempo integral, 34 convidados a tempo parcial e 3 do 2º triénio); 3 Enfermeiros Especialistas e; um Enfermeiro Graduado. Ficou por determinar a categoria profissional de 4 professores. Foi possível entrevistar 52 dos 70 docentes observados tendo, cada entrevista, a duração média aproximada de 60 minutos. Em todo o processo das observações no contexto dos ensinios clínicos estiveram envolvidos 280 estudantes.

Através da modalidade de *Focus Groups* foram entrevistados 132 estudantes ao longo de cerca de 27 horas, num total de 38 entrevistas. Dos 132 estudantes referidos 86 frequentavam o 1º ano, 10 o 2º ano, 26 o 3º ano e 10 o 4º ano.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e parcialmente transcritas. Quer as entrevistas, quer as observações foram realizadas com o apoio de guiões (Anexo B) mais ou menos formais e estruturados que constituíram uma orientação destinada a garantir níveis adequados de consistência entre os investigadores. No entanto, havia espaço para registar tudo o que se entendesse poder ser suficientemente relevante no âmbito dos “grandes objetos” do estudo. Importa

ainda referir que os guiões foram elaborados tendo como principais referentes a Matriz e as Questões de Avaliação. Desta forma, procurou igualmente garantir-se a consistência necessária relativamente à formulação de questões consideradas críticas e/ou fundamentais para não comprometer os objetivos centrais do estudo. Em suma, cada um dos entrevistadores, perante uma dada situação concreta, foi livre para explorar os assuntos que a dinâmica própria das entrevistas pudesse eventualmente proporcionar. Para além desta possibilidade, as entrevistas foram adaptadas às funções, papéis e interesses específicos dos entrevistados. Situação análoga foi vivida no processo das observações.

Com o objetivo de conhecer as perceções dos professores e estudantes do 2º ao 4º ano da Licenciatura em Enfermagem, relativamente aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, foi desenvolvido o questionário que se apresenta no Anexo C. O processo de conceção e desenvolvimento deste instrumento decorreu ao longo de cerca de 4 meses, utilizando uma metodologia que envolveu sucessivas análises por parte de todos os investigadores a partir de uma versão inicial do questionário que foi sendo modificada até se obter a versão que se pode consultar no Anexo C. Não cabendo no âmbito deste relatório proceder a uma descrição exaustiva acerca do processo de construção do questionário, dir-se-á apenas que a Matriz de Avaliação e as Questões de Avaliação foram referentes importantes que permitiram organizar as suas grandes áreas, correspondentes aos “grandes objetos” da avaliação. Além disso, interessa sublinhar o facto de os itens referentes ao conteúdo principal do questionário (Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Ambiente de Ensino, Aprendizagem e Avaliação) serem exatamente os mesmos para professores e estudantes, possibilitando assim uma comparação entre as respetivas perceções.

O Questionário foi colocado online para ser administrado, através de ligações (*links*) apropriadas à totalidade dos membros dos dois grupos-alvo, ou seja, todos os professores da ESEnfC ($n=187$) e a todos os estudantes do 2º, 3º e 4º anos da Licenciatura ($n=995$). Os índices de retorno de questionários válidos para análise podem ser considerados bastante aceitáveis tendo em conta a literatura da especialidade (e.g. Miller, 1991). Na verdade, o índice de retorno no caso dos professores foi de 42%, correspondente a 79 docentes. No caso dos alunos, foram devolvidos 623 questionários preenchidos, dos quais 587 foram

validados correspondendo a um índice de retorno de 59%. A Tabela 1 mostra a distribuição das respostas dos estudantes tendo em conta o ano que frequentavam, as respostas validadas e o universo. A análise da tabela permite verificar que, tendo em conta o número total de estudantes que constituíam o universo (995), foram os estudantes do 4.º ano os que retornaram o menor número de questionários válidos para análise, mas ainda assim com um número bastante aceitável (40%). Os estudantes do 3.º ano, com 73%, foram os que retornaram o maior número de questionários. Se considerarmos apenas o número de questionários válidos recebidos (587), aquelas percentagens são 22% e 44%, respetivamente.

Tabela 1

Distribuição das respostas dos estudantes, por ano frequentado, tendo em conta as respostas validadas e o universo.

Ano	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
2º Ano	199	34%	315	63%
3º Ano	257	44%	354	73%
4º Ano	131	22%	326	40%
Total	587		995	59%

A Tabela 2 apresenta a distribuição das respostas dos professores tendo em conta a sua categoria profissional, o número de questionários validados e o número total de docentes da escola. Interessa referir que, dos professores que responderam ao questionário, 23 eram doutores, 41 eram mestres, 14 eram licenciados e 1 possuía “outro” grau académico estando, na tabela, incluído na categoria dos assistentes. Todos os 79 questionários devolvidos pelos professores foram considerados válidos para análise sendo o número de docentes indicado o que constava na página da ESEnfC.

A análise da Tabela 2 permite constatar que mais de metade do número total de Professores Coordenadores e Adjuntos da escola respondeu aos questionários, respetivamente 53% e 56%. Tendo em conta o número total de Assistentes, verifica-se que foi a categoria profissional com um índice de retorno mais baixo (29%).

Tabela 2

Distribuição das respostas dos professores por categoria profissional tendo em conta as respostas validadas e o universo.

Categoria Profissional	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Assistentes	27	34%	92	29%
Prof. Adjuntos	35	44%	63	56%
Prof. Coordenadores	17	22%	32	53%
Total	79		187	

Importa ainda referir que, se considerarmos o número de assistentes a tempo inteiro e o número total de professores adjuntos e coordenadores (111 professores) o índice de retorno dos questionários foi de 61%. Trata-se de um índice que traduz uma participação bastante superior ao que é habitual neste tipo de situações.

Assim, os índices de retorno obtidos, quer no que se refere aos alunos, quer no que se refere aos professores, permitem afirmar que os dados recolhidos através do questionário permitiram complementar os demais dados coligidos ao longo do estudo.

Considerando os objetivos do estudo e as suas potenciais utilizações, assim como o que se foi constatando que poderia ter mais significado para os principais *stakeholders*, pareceu que seria importante produzir narrativas que se baseassem essencialmente nas observações e nas entrevistas realizadas. A ideia que presidiu a esta decisão foi a de se reconhecer a necessidade de induzir

reflexões acerca de práticas de ensino e de avaliação e do processo de aprendizagem relacionando-as com as questões mais substantivas relativas ao domínio da organização e do desenvolvimento do currículo. Uma análise mais detalhada dos resultados produzidos pelo questionário pode ser consultada no Anexo D.

Para efeitos da elaboração deste relatório e tendo em conta questões relacionadas com a preservação do anonimato de todos os participantes, optou-se pelas designações de “professor” e “professores”, apesar de terem participado no estudo docentes dos dois géneros.

Organização do Relatório

Este relatório de avaliação está organizado em cinco capítulos: esta Introdução, cujos propósitos estão enunciados no seu início; uma Síntese Avaliativa Global, em que se destacam os aspetos considerados mais significativos da avaliação realizada; um conjunto de Conclusões e Reflexões; e, no quarto capítulo, apresentam-se e descrevem-se os dados obtidos a partir das entrevistas e observações realizadas, fazendo referência aos dados obtidos através do questionário administrado aos professores e alunos da escola. Por fim, no último capítulo, apresenta-se a lista das referências constantes no texto e de outra bibliografia consultada.

2

Síntese Avaliativa Global

Neste capítulo faz-se uma síntese avaliativa do que se considerou ser mais relevante assinalar após a análise e interpretação dos dados recolhidos. O desenvolvimento, os detalhes e a fundamentação para as afirmações que aqui se fazem podem encontrar-se no Capítulo 3 (Conclusões e Reflexões) e no Capítulo 4, onde se apresentam, descrevem e analisam os dados recolhidos neste estudo.

A síntese avaliativa que se produziu e que se apresenta de seguida decorreu, naturalmente, da descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos. Trata-se de uma abundante base empírica a partir da qual seria possível produzir ilações e atribuir significados e sentidos eventualmente diversos dos que se apresentam neste relatório. No entanto, a *Síntese Avaliativa Global* a seguir apresentada é o resultado de um processo de discussão entre os membros da equipa de avaliação que foi cuidadosamente escrutinado. Isto significa que a síntese não resultou de uma visão meramente impressionista dos dados recolhidos, mas foi fruto de um processo de análise e interpretação que foi objeto de validação por parte dos membros da equipa de avaliação.

É importante referir que a equipa de avaliação, que envolveu mais intensa e diretamente seis investigadores, que puderam contar com a colaboração pontual de outros quatro, teve sempre presente os objetivos, a matriz e as questões de avaliação definidos para este estudo. Desta forma pretendia-se garantir que o estudo respondesse às necessidades dos *stakeholders*, nomeadamente a presidência, os responsáveis pelos órgãos de direção intermédia, os professores e os estudantes da ESEnfC.

Salienta-se a atitude positiva com que o conjunto dos participantes encarou esta avaliação externa, o que nem sempre acontece em situações de semelhante natureza. A cultura existente na instituição favorece a criação de um clima em que a reflexão sobre o que se vai fazendo e sobre o que se vai conseguindo, é encarada como essencial para que se cumpram a missão, a visão e os objetivos estratégicos definidos. Parece ser entendimento de toda a comunidade que essa reflexão é indissociável de um sistema de avaliação que, de forma mais ou menos contínua, mais ou menos pontual, permita recolher informação para que se conheça e compreenda o que acontece num dado período de tempo ou num dado momento, numa variedade de áreas de intervenção da escola. E é nesta perspetiva que o presente estudo se insere e faz real sentido. Concretamente, a instituição, através da sua presidência, entendeu que, nesta altura, era importante conhecer e compreender melhor a sua vida pedagógica, muito particularmente nos domínios do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Não pode deixar de se afirmar que a experiência vivida pelos avaliadores ao longo dos meses em que decorreu o estudo foi, sob muitos pontos de vista, francamente invulgar. E este facto não pode ser ignorado. É, por exemplo, importante que se diga que os professores e os estudantes com quem a equipa contactou, que estão no cerne da vida pedagógica da escola, foram unânimes em congratular-se com o ambiente em que vivem. Consideram que há um clima de proximidade e até de cumplicidade entre professores e estudantes que favorece o debate e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, tendo sempre em vista a melhoria da formação que é proporcionada aos futuros profissionais de enfermagem.

Apresentam-se de seguida dez pontos que refletem a avaliação que a equipa produziu a partir do trabalho empírico que foi possível desenvolver.

Uma Escola de Valores, de Princípios e de Causas

Ao longo dos meses em que este estudo de avaliação se desenvolveu, todos os membros da equipa de avaliação tiveram uma diversidade de oportunidades para contactar com os principais *stakeholders* da escola (e.g. elementos da presidência, dirigentes de órgãos de natureza técnica e científica e pedagógica, dirigentes e coordenadores de órgãos de gestão intermédia, professores indiferenciados, dirigentes estudantis e estudantes em geral, técnicos superiores, técnicos administrativos). Estes contactos, realizados em momentos mais ou menos formais, que envolveram diretamente cerca de 300 estudantes e 100 professores, permitiram que todos os avaliadores conhecessem e compreendessem com alguma profundidade a instituição em que estavam a desenvolver o seu trabalho de investigação e de avaliação. Para além dos documentos que previamente se tinham analisado e que, indubitavelmente, revelavam um conjunto de características da instituição que se poderiam designar como invulgares, a experiência vivida com os participantes deu forma e real sentido à ideia que cada membro da equipa tinha construído. Na verdade, todos foram unânimes em reconhecer que se sentiam numa escola com uma forte cultura institucional, orientada por um conjunto de valores e de princípios partilhados por um significativo número de membros da sua comunidade. Tais

valores e princípios têm contribuído para que a escola, nos últimos anos, tenha, por exemplo, apostado de forma muito séria e consistente na formação avançada dos seus docentes, no forte desenvolvimento da sua unidade de investigação e na formação graduada e pós-graduada. Tudo isto sempre associado a uma visão de futuro que tem marcado as ações que a escola vem concretizando como é o caso do seu plano estratégico 2009-2013 em que se identificaram as grandes linhas de desenvolvimento que orientam os seus esforços de ensino, de investigação e de intervenção na comunidade e no mundo. Trata-se, na opinião de todos os membros da equipa de avaliação, de uma “escola de causas”, muito debatidas e partilhadas pelos elementos da sua comunidade, que lhe conferem um dinamismo e uma motivação invulgares no contexto das instituições do ensino superior.

Um Corpo Docente Empenhado, Competente E Bem Ciente Do Seu Papel

Todos os avaliadores imergiram, tão profundamente quanto lhes foi possível, na vida pedagógica da escola, falando com professores e estudantes, observando aulas de diferentes naturezas, entrevistando e conversando com uma diversidade de intervenientes e deslocando-se aos contextos dos ensinos clínicos. Esta abordagem de avaliação, inevitável e deliberadamente, permite que os avaliadores sejam “contaminados” pelas pessoas, pelas realidades e pelos fenómenos que procuram conhecer e compreender. Todos os membros da equipa tiveram, assim, a oportunidade de constatar, ao longo de várias centenas de horas, que a escola possui um corpo docente com um elevado sentido das suas responsabilidades pedagógicas, científicas e profissionais. Este facto decorre de um conjunto de circunstâncias mais ou menos evidentes, das quais se sublinhariam a aposta na formação avançada, a existência de uma cultura orientada para a melhoria contínua, o envolvimento dos professores na definição das grandes linhas estratégicas de desenvolvimento da instituição, a aposta na investigação, os contactos internacionais e a forte liderança existente. Consequentemente, estamos perante um corpo docente exigente consigo mesmo e com os outros, muito disponível para se desenvolver académica e

profissionalmente, empenhado nas “causas” da escola, muito competente e com um sentido crítico que não o inibe de manifestar abertamente as suas opiniões acerca dos mais variados aspetos relacionados com a vida da escola. Trata-se de um conjunto de profissionais que conhece profundamente a instituição em que trabalha, assinalando o que considera serem os seus pontos fortes mas, de igual modo, identificando o que ainda não foi propriamente bem conseguido. É um corpo docente que tem sabido estabelecer uma boa relação com os seus estudantes, contribuindo, inequivocamente, para que o clima da escola favoreça o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Um Corpo Discente Interessado, Satisfeito Mas Com Sentido Crítico

Pelas razões já anteriormente referidas a abordagem de avaliação utilizada permitiu que os membros da equipa de avaliação pudessem conhecer e compreender melhor os estudantes que frequentam a instituição. Refira-se que foi possível contactar diretamente com algumas centenas de estudantes, nomeadamente em contextos formais de entrevistas, de ensinos clínicos e de aulas de uma diversidade de unidades curriculares. Mas também em contextos informais, nas instalações da escola ou das instituições em que os estudantes foram colocados nos ensinos clínicos. A equipa de avaliação pôde constatar o grande interesse dos estudantes pela vida da escola, a satisfação que sentem por estar a frequentá-la, o orgulho que evidenciam quando se referem ao facto de estudarem “na melhor escola de enfermagem do país” e, consequentemente o seu reconhecimento pela qualidade da formação que lhes é proporcionada. Mas também foi possível ficar a saber que os estudantes têm um sentido crítico apurado, que os leva a fazer referência a uma diversidade de aspetos que, na sua opinião, poderiam ser melhorados (e.g. instalações das aulas teóricas, organização dos ensinos clínicos, avaliação das aprendizagens). Foi surpreendente a adesão dos estudantes às diferentes solicitações que lhes foram dirigidas no âmbito deste estudo de avaliação (e.g. inquéritos por entrevista e por questionário, conversas informais, reuniões formais). Deve sublinhar-se que os estudantes referiram em diversas ocasiões que gostavam de participar nas

recolhas de dados que a escola promove com regularidade mas que não sentiam as respetivas consequências.

Uma Escola Com Uma Organização Pedagógica Complexa E Difícil De Gerir

O modelo de formação adotado, com uma importante e fundamental componente de formação em contexto, aliado ao elevado número de estudantes que frequentam a escola, são dois “elementos” que, claramente, interferem com a sua organização pedagógica. Na verdade, verificou-se que há um conjunto de preocupações que foi sendo referido pelos diversos intervenientes que, em muito boa medida, decorre daqueles dois “elementos” tais como: a) elevado número de estudantes nas aulas teóricas; b) organização e funcionamento dos ensinos clínicos; c) coordenação dos docentes envolvidos nas unidades curriculares e nos ensinos clínicos; e d) articulação entre os docentes quer nas unidades curriculares, quer nos ensinos clínicos. Como o número de estudantes não deverá, ou não poderá, ser deliberadamente diminuído por iniciativa da escola por razões que parecem óbvias, interessa saber de que formas os problemas identificados poderão ser resolvidos. Também parece evidente que o modelo de formação terá sempre que estar baseado numa forte componente de formação prática. Essa é uma opção fundamental e da maior relevância para a qualidade e pertinência da formação dos estudantes. Mas sempre se poderá refletir acerca da expressão realista que tal componente deverá ter tendo em conta, por exemplo, as atuais dificuldades em acompanhar os estudantes que frequentam os ensinos clínicos, a necessidade de se proceder à contratação de um número significativo de colaboradores externos e o número de estudantes em ensinos clínicos que vários professores são supostos acompanhar. O que é possível, nesta altura, inferir a partir dos dados recolhidos no âmbito deste estudo de avaliação, é que parece haver necessidade de a escola promover uma reflexão aprofundada em termos de questões tais como:

- Em que medida fará real sentido pensar-se que a teoria se ensina e se aprende privilegiadamente em unidades curriculares teóricas?

- Em que medida fará real sentido pensar-se que nas unidades curriculares teórico-práticas, de práticas laboratoriais ou de ensinos clínicos não se ensina e não se aprende a teoria e os seus conceitos estruturantes?
- Do ponto de vista epistemológico será razoável demarcar de forma tão acentuada a chamada teoria e a chamada prática?
- Será possível, mantendo o paradigma de formação existente, pensar numa outra forma de organizar os ensinos clínicos de forma a diminuir o esforço que, a vários níveis, eles exigem?

É importante referir que, de modo geral, como se verá mais especificamente noutros pontos desta síntese avaliativa, a escola proporciona uma formação de elevada qualidade aos seus estudantes. Por outro lado, através do enorme esforço e empenho do seu corpo docente e dos colaboradores contratados, os ensinos clínicos são assegurados com assinaláveis níveis de eficiência e eficácia. No entanto, querendo a escola melhorar a qualidade do ensino e da avaliação e, concomitantemente, a formação dos seus estudantes, parece importante que se possam equacionar as questões acima formuladas e outras de semelhante natureza. Na verdade, o que o desenvolvimento deste estudo de avaliação foi evidenciando ao longo de cerca de 14 meses é que as principais dificuldades apontadas, obstáculos à criação de condições para ensinar, aprender e avaliar melhor, residem na organização curricular e nas conceções epistemológicas que lhe são subjacentes. Daí a sugestão para que se proceda à sua discussão aberta e, tanto quanto possível, livre de dicotomias enganadoras e de ortodoxias ontológicas ou epistemológicas.

Do ponto de vista da equipa é neste ponto que parece residir o núcleo central dos resultados do estudo de avaliação realizado. Os restantes pontos e os seus conteúdos, ainda que sejam considerados importantes, são, no essencial, adjacentes às questões de fundo que aqui são equacionadas.

Um Ensino Bem Planeado, Por Vezes Magistral, Por Vezes Inovador

Como já se referiu a escola tem um corpo docente altamente especializado, competente, capaz de reorientar e regular as suas ações de ensino e, também por isso, ciente das suas responsabilidades em se manter atualizado dos pontos de vista pedagógico e científico. Na verdade, pode afirmar-se com segurança que os professores organizam e planificam o seu ensino tendo em conta um genuíno interesse em que os seus estudantes aprendam o que são supostos aprender. Por isso, preocupam-se em lecionar todos os assuntos previstos nos programas e em utilizar reconhecidas referências nacionais e internacionais, chamando a atenção dos seus estudantes para a importância da constante necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e alertando-os para a ideia fundamental da aprendizagem ao longo da vida. Os professores participantes planificam as suas aulas tendo em devida conta os recursos a utilizar, a investigação desenvolvida, as características dos estudantes e as suas experiências profissionais. Na sua opinião, a organização e o planeamento do ensino é essencial porque lhes permite desenvolver adequadamente o programa e alcançar os objetivos estabelecidos. No entanto, como foi referido por vários professores participantes, é necessário ter uma atitude de abertura e de flexibilidade nas planificações para as ajustar e até reformular sempre que tal se revele necessário tendo em vista as aprendizagens dos estudantes. Curiosamente, para a maioria dos estudantes entrevistados isso nem sempre acontece, existindo muitos professores que não respondem adequadamente às necessidades dos estudantes.

Dir-se-ia que a maioria dos docentes participantes no estudo mostrou estar bem ciente dos princípios e dos conhecimentos acerca do que poderá constituir um ensino que responda eficiente e eficazmente às necessidades de formação dos estudantes. Neste sentido, a sua preocupação com a planificação e organização do ensino é consistente com essa consciência. Mas também foi visível a sua preocupação e esforço em recorrer a uma diversidade de estratégias e de metodologias que imprimissem uma certa dinâmica ao seu ensino (e.g. exposições, debates, formulação de questões, trabalhos de grupo, análises de casos). Este esforço foi mais notório nas aulas teórico-práticas e nas práticas laboratoriais mas os seus resultados nem sempre corresponderam ao esforço e

ao tempo investido. Por exemplo, nem sempre os estudantes acompanham de forma interveniente o desenvolvimento das aulas, embora a maioria reconheça que a diversificação de métodos e estratégias de ensino contribui para melhorar as suas aprendizagens.

O ensino existente na escola desenvolve-se num contexto que possui um conjunto de características que, indubitavelmente, lhe conferem qualidade tais como: a) os professores têm boa preparação científica e possuem uma apurada sensibilidade e/ou intuição pedagógica e didática; b) os recursos existentes são de muito boa ou mesmo de excelente qualidade (e.g. laboratórios, salas de estudo, salas de computadores, bibliografia); c) os professores têm uma relação próxima e cúmplice com os seus estudantes, mostrando-se disponíveis para os apoiar sempre que necessário; e d) os professores têm condições para se desenvolverem profissional e academicamente. No entanto, há um número importante de aulas que, na opinião da maioria dos estudantes e dos professores participantes, se baseiam essencialmente no discurso dos professores apoiado em transparências, mais ou menos interessantes, mais ou menos bem concebidas, realizadas através da aplicação *Power Point*. São aulas magistrais assentes na ideia de que “dizer o currículo” é uma boa forma de conseguir que os estudantes aprendam a “teoria e os conceitos fundamentais”. Aliás, foi interessante constatar que ambos, estudantes e professores, consideraram a importância destas aulas, maioritariamente teóricas, para a aquisição dos “conhecimentos teóricos” que servem de base à enfermagem. Na sua opinião, seria apenas necessário recorrer mais à formulação de questões e a exemplos práticos e reais da profissão e a um sistema de avaliação que não se resumisse a uma prova final (e.g. frequência, exame) para que o ensino melhorasse substancialmente. Ou seja, para alterar a realidade, que se constatou num número de situações e que foi corroborada tanto por professores como por estudantes, de as aulas se desenvolverem com os professores a “explicarem a matéria e os estudantes a tirarem apontamentos”.

Talvez aquelas medidas possam contribuir para melhorar a referida realidade, mas os dados recolhidos neste estudo mostraram à equipa de avaliação que, muito provavelmente, a questão é mais de fundo uma vez que parece residir nas conceções e nos conhecimentos que se sustentam acerca de “elementos” tão

relevantes como o currículo, a aprendizagem, o ensino e a avaliação e, noutro plano, a teoria, a prática e a construção do conhecimento.

Interessa ainda referir que foi possível testemunhar uma variedade de práticas de ensino de professores que, em aulas ou sessões de natureza mais ou menos teórica, podem ser consideradas inovadoras. Sobretudo tendo por referência as dinâmicas de trabalho, a estrutura e sequência de ações, a natureza das tarefas, o papel do professor e o papel dos estudantes. Claro está que este tipo de ensino tem outro tipo de exigências, tanto para os professores como para os estudantes, pois implica uma mudança mais ou menos radical na relação pedagógica e nas dinâmicas e processos de ensino, de aprendizagem e avaliação.

Nestas condições, poderá dizer-se que o ensino é geralmente bem planeado e organizado, indo ao encontro de necessidades de aprendizagem importantes dos estudantes. No entanto, a melhoria que ainda assim é pretendida pelos principais *stakeholders* da instituição, parece exigir que se devam dar passos importantes para que a escola se vá progressivamente afastando da abordagem magistral aos processos de ensino em direção a abordagens mais inovadoras nos seus métodos, nos seus conteúdos e nos seus propósitos.

O Papel Dos Estudantes: Mais Passivo Do Que Interveniente

De modo geral, os estudantes têm um papel passivo nas aulas, particularmente nas que são de natureza teórica, sendo meros recetores de informação que lhes é dita ou transmitida pelos professores. Se tivermos em conta as orientações produzidas na escola que decorrem do processo de Bolonha, verifica-se que a organização do ensino e das aprendizagens está aquém do que aí é preconizado. Na verdade, as chamadas horas de contacto, em que, por exemplo, o professor poderia constituir um recurso para apoiar e orientar o trabalho autónomo dos estudantes, são, na verdade, em muitos casos, aulas de natureza magistral. Note-se que isto não significa necessariamente que sejam “más aulas”, aulas desinteressantes ou aulas em que os professores se limitam a utilizar um monótono e enfadonho monólogo. Foi possível observar aulas magistrais em que os estudantes estavam claramente envolvidos e interessados no que o

professor dizia e em que este ia quebrando a monotonia quer através da formulação de questões, quer através de uma eficiente utilização de algum recurso (e.g. slides, modelos). A tendência para que as aulas sejam ainda essencialmente baseadas no “paradigma da transmissão” significa que, muito provavelmente, se estão a desperdiçar oportunidades para que os estudantes aprendam mais e com outros níveis de compreensão e de profundidade. O conhecimento disponível acerca da forma como os seres humanos aprendem mostra-nos que a participação ativa na resolução de uma diversidade de tarefas (e.g. problemas, pesquisas bibliográficas, elaboração e discussão de pequenos textos, apresentação e discussão de conceitos) e a consequente interação social que se estabelece, constituem elementos fundamentais no desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, isto é, aprendizagens com compreensão e mais facilmente transferíveis para outros contextos. Por isso é importante contrariar uma cultura pedagógica ainda muito baseada na ideia de que o currículo é algo que tem que ser dito ou transmitido pelo professor a um grupo de estudantes que, supostamente, o ouve e se limita a registar o que ele diz. É necessário desenvolver o “paradigma da comunicação” que pressupõe papéis substancialmente diferentes para professores e para estudantes, tal como se recomenda na documentação do referido processo de Bolonha.

Obviamente que há algumas razões referidas por professores e estudantes que podem dificultar a adoção de paradigmas que induzam a participação ativa dos estudantes nas suas aprendizagens. É, por exemplo, o caso do elevado número de estudantes por turma, da inibição da maioria dos estudantes em intervir e da forma como alguns professores reagem a intervenções menos conseguidas por parte dos estudantes. Mas estes argumentos, ainda que se compreendam pois expressam o que as pessoas vivem e sentem, não constituem a questão de fundo que é, na verdade, o desenvolvimento de uma outra conceção acerca do que pode significar ensinar e aprender.

Em algumas aulas de natureza dita mais prática e sobretudo nos ensinamentos clínicos, foi possível constatar que os respetivos professores organizaram o ensino de forma a que os estudantes pudessem participar, questionar, pesquisar e intervir, sempre que o considerassem oportuno e/ou necessário. Nestas aulas os professores agiam como uma espécie de recurso de apoio ao desenvolvimento

das aprendizagens dos estudantes, assumindo o papel de orientadores e de supervisores atentos e responsivos às questões que iam surgindo ao longo das aulas ou das sessões de trabalho. Apesar destes exemplos e de se verificar que nas aulas mais práticas e nas sessões de ensinos clínicos, os estudantes estavam relativamente mais à vontade para participar, a verdade é que a participação ativa dos estudantes nas aulas e sessões de trabalho é ainda francamente reduzida. Quando participam, os estudantes fazem-no porque são expressamente solicitados para tal. As intervenções espontâneas, da sua própria iniciativa, são pouco frequentes.

Em contextos em que os grupos tinham uma dimensão reduzida e em que, consequentemente, existia uma maior proximidade entre os estudantes e os professores, a tendência foi para que houvesse uma participação e um envolvimento mais ativo por parte dos estudantes. Além disso, sempre que os professores baseavam as suas intervenções nas aulas ou em sessões de trabalho em casos reais, que pudessem ter sido vividos pelos estudantes ou com que eles facilmente se identificassem, as intervenções espontâneas aconteciam com mais frequência. Foi, por isso, interessante constatar que uma grande parte dos professores: a) mostrou ter consciência dos modos de agir que mais contribuíam para que os estudantes se envolvessem mais ativamente nos processos de aprendizagem; e b) reconheceu que os estudantes que participavam nas aulas aprendiam mais do que aqueles que não o faziam. Curiosamente, as perceções e opiniões dos estudantes vão no mesmo sentido pois foi claro que estão bem cientes de como a sua participação pode influenciar positivamente as suas aprendizagens.

Em suma, no que se refere ao processo de desenvolvimento das suas aprendizagens no contexto das aulas, os estudantes, em geral, mostraram-se essencialmente passivos. Sendo esta tendência mais acentuada nas aulas de natureza teórica. Nas aulas de natureza teórico-prática, práticas laboratoriais e de orientação tutorial em que se desenvolviam dinâmicas de trabalho mais diversificadas (e.g. trabalhos em pequenos grupos, trabalhos individuais com posterior discussão no grande grupo, debates) a participação dos estudantes era mais ativa e frequente. Em todo o caso, foi evidente que as ações dos professores, quer nas aulas teóricas, quer nas aulas práticas e nos ensinos

clínicos se mostraram determinantes no sentido de levarem os estudantes a participarem mais ativa e frequentemente nas aulas.

A Dificil Articulação Da Organização E Desenvolvimento Do Ensino

Uma dificuldade identificada pela maioria dos professores e que os estudantes corroboraram, está relacionada com a articulação entre os docentes em geral e, particularmente, entre os que lecionam uma mesma unidade curricular. O essencial da dificuldade reside no facto de os professores, para uma dada unidade curricular, não conseguirem articular facilmente as metodologias e as tarefas utilizadas assim como dinâmicas e formas de trabalho. Apesar dos professores terem vindo a desenvolver esforços para que o problema seja solucionado, a verdade é que os resultados desses esforços não têm sido visíveis para os estudantes.

A principal consequência desta dificuldade consubstancia-se no facto de estudantes de diferentes turmas da mesma unidade curricular poderem ser confrontados com abordagens e/ou informações que podem não ser propriamente consistentes. Por isso, a maioria dos estudantes referiu este problema que, aliás, foi reconhecido por alguns dos professores participantes. Além disso, foi sinalizado um outro problema, recorrente em muitas instituições do ensino superior, que tem a ver com as chamadas “repetições de matéria” que ocorrem de uma dada unidade curricular para outra, invariavelmente de semestres curriculares diferentes.

Este tipo de dificuldades decorre da ausência de hábitos de trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores em geral e, muito especialmente, entre os professores do ensino superior. Mas também está relacionado com a eficiência e eficácia das instâncias de coordenação científica e pedagógica.

Em todo o caso, ainda que o problema tenha sido claramente sinalizado e mereça, naturalmente, que se desenvolvam as necessárias ações para o debelar, não parece, de modo algum, ter dimensões alarmantes.

O Problema Da Avaliação: Do Discurso À Realidade Das Práticas

De modo geral, as práticas de avaliação observadas são consistentes com a abordagem de ensino que mais prevalece na escola e, sobretudo, com a concepção dominante de que a teoria e os conceitos estruturantes se aprendem em aulas teóricas. Sendo o ensino nestas aulas de natureza eminentemente magistral, constando da exposição de conceitos e teorias apoiadas em transparências, é natural e lógico que o essencial da avaliação se reduza a uma ou mais provas (e.g. frequências, exames) através das quais se apura se os estudantes, supostamente, aprenderam os referidos conceitos e teorias. Nestas condições, a questão de fundo que se pode querer analisar é se este paradigma é o que melhor poderá servir a qualidade das aprendizagens dos estudantes. E isto, como mais atrás se referiu é uma questão adjacente à questão da organização e concepção curricular que se pode, ou não, querer desenvolver.

No estrito domínio do conhecimento da avaliação e, em especial, da avaliação das (ou para as) aprendizagens, o que foi possível apurar através deste estudo é consistente com o que é possível constatar na literatura da especialidade: há questões de natureza conceptual que parecem não estar resolvidas e que geram dificuldades ao nível da organização e desenvolvimento das práticas de ensino e de avaliação. São comuns ideias tais como: a) só é possível desenvolver uma avaliação de natureza formativa com um reduzido número de estudantes; b) avaliar é, no fundo, classificar; c) a avaliação formativa é pouco rigorosa e a avaliação sumativa é rigorosa; e d) o único propósito da avaliação sumativa é o de classificar e certificar os estudantes. Estas e outras ideias igualmente erróneas, são comuns na literatura e também se constatarem no desenvolvimento deste estudo de avaliação. A verdade é que dificultam o desenvolvimento de um sistema de avaliação que articule inteligentemente a avaliação que, por natureza, está ao serviço da melhoria das aprendizagens com a avaliação destinada a classificar e certificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes.

Nestas condições, a escola poderá querer considerar a possibilidade de, no âmbito do desenvolvimento profissional e pedagógico dos seus docentes, procurar resolver o problema detetado nomeadamente no que se refere aos

propósitos e funções da avaliação, às suas modalidades e às respectivas naturezas.

Apesar de ter sido reconhecido pela maioria dos participantes que as práticas de avaliação formativa estão fortemente associadas a melhores aprendizagens dos estudantes, a verdade é que, simultaneamente, se desenvolve um argumentário para justificar a impossibilidade de a pôr em prática. O principal argumento, muito comum na literatura, tem a ver com o elevado número de estudantes por turma. Outro refere-se à dificuldade de reunir consenso entre os professores de uma dada unidade curricular, que podem ser muitos, no que diz respeito a metodologias, instrumentos e critérios de avaliação a utilizar. Estes e outros argumentos que foi possível reunir, reforçam a ideia acima expressa de que há problemas conceptuais que não estarão bem resolvidos.

Na maioria das aulas observadas, com predominância para as de natureza teórica, não foi possível observar práticas formais ou informais de avaliação destinadas a orientar e/ou a apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Nas entrevistas, grande parte dos professores reconheceu que, por norma, o principal meio de recolha de informação utilizado era a frequência (ou o exame final) e, em alguns casos, alguns trabalhos de grupo. Além disso, foi referido que não é prática comum os estudantes terem *feedback* do trabalho desenvolvido em tempo útil. Ou seja, os resultados obtidos nos momentos de avaliação não são alvo de discussão entre professores e estudantes, não estando previstas tarefas que prevejam a possibilidade de qualquer reformulação; na maioria dos casos, o *feedback* distribuído é de natureza quantitativa e ocorre no final da unidade curricular. Portanto, no essencial, estamos perante uma prática de avaliação cujo único propósito é o de classificar e certificar os estudantes.

Pelo que foi possível apurar, em geral, no contexto dos ensinos clínicos, as práticas de avaliação apoiam os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens e ajudam-nos a agir no sentido de as regularem e autorregularem. De facto, os estudantes desenvolvem várias tarefas cujos resultados são discutidos com os professores e/ou outros intervenientes em tempo útil e, por isso, têm oportunidade para reformular e melhorar o seu desempenho. Os professores utilizam a avaliação para orientar o percurso de

cada um dos seus estudantes, fornecendo-lhes indicações específicas sobre os aspetos que cada um deve melhorar. Os estudantes têm ainda oportunidades várias para refletir acerca dos seus progressos e das suas dificuldades.

Ainda no contexto específico dos ensinos clínicos, a avaliação orientada para a atribuição de classificações ocorre em dois momentos: um sensivelmente a meio do percurso formativo e outro no final desse percurso. Na opinião de um número de participantes, estudantes e professores, o instrumento que é utilizado para ponderar e atribuir as classificações finais, uma grelha de avaliação, nem sempre consegue traduzir o real percurso do estudante, originando uma diversidade de interpretações por parte dos vários intervenientes no processo. Esta situação, que está relacionada com a consistência ou fiabilidade dos resultados produzidos através da utilização daquele instrumento, pode estar relacionada com uma falta de especificação dos critérios utilizados. Nesse sentido, importa ponderar a possibilidade de produzir essa especificação de modo a facilitar a atribuição de classificações mais consistentes entre os diferentes intervenientes, introduzindo mais justiça no processo.

Através deste estudo de avaliação foi possível apurar que existem dificuldades em articular o ensino, as aprendizagens e a avaliação. Na verdade, este último processo aparece quase sempre desligado dos outros dois, como se pouco ou nada tivesse a ver com o seu desenvolvimento. Mas é óbvio que a questão substantiva tem a ver com os modos como se entendem o desenvolvimento curricular e o processo de formação dos estudantes. A organização e o planeamento da formação deveria ter sempre presente uma diversidade de tarefas, através das quais se integrariam os processos de ensino, de aprendizagem e avaliação. Remeter a avaliação para o final de um percurso formativo é de algum modo redutor pois a aprendizagem desenvolve-se ao longo de um determinado percurso e é nesse mesmo percurso que se torna mais relevante avaliar. Só assim os estudantes podem ser orientados e apoiados nas aprendizagens que são supostos desenvolver.

Aprender Na Escola: Entre A Teoria E A Prática

De modo geral e de acordo com o que foi possível apurar ao longo do estudo, os estudantes fazem os seus percursos de formação sem problemas assinaláveis. Os índices de sucesso são muito significativos e isso não pode ser desligado da qualidade da formação que lhes é proporcionada e do esforço que os próprios estudantes desenvolvem. As dinâmicas utilizadas nas salas de aula e a qualidade dos professores são, de acordo com a grande maioria dos participantes, os fatores que mais influenciam positivamente o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Obviamente que os processos de aprendizagem estão necessariamente associados a muitos outros aspetos tais como o projeto da escola, as condições e recursos que disponibiliza, o clima e cultura que se desenvolvem, a investigação que se realiza e as abordagens pedagógico-didáticas mobilizadas.

Verificou-se ainda que, no geral, estudantes e professores reconhecem que as aprendizagens estão associadas ao estudo para as frequências ou exames finais. A maioria dos participantes considerou que os estudantes aprendiam porque tinham mesmo que estudar para esses momentos de avaliação, embora também reconhecessem que estudar apenas para esses momentos não é suficiente para que se alcancem os objetivos previstos para a formação de um profissional de enfermagem. Mas a verdade é que as frequências e os exames constituem importantes referências quando se trata de inquirir quando, como e o que os estudantes aprendem ao longo da sua formação. Ou seja, o que é mensurável e, sobretudo, o que é considerado “teórico e conceptual” parece ser o que surge mais associado à aprendizagem. O estatuto dos exames e das frequências, na história dos sistemas educativos, têm legitimado formas de ensinar em que os estudantes são agentes meramente passivos e os professores aqueles que transmitem o conhecimento que, normalmente, surge como algo definitivo e acabado. Outras formas de recolher informação acerca do que os estudantes sabem e são capazes de fazer, tais como a produção de textos, a análise de casos e as apresentações orais, não são geralmente tão valorizadas e, curiosamente, são aquelas em que os estudantes podem ter um papel mais ativo e onde pode existir maior interação. Além disso, são as que, de algum modo, surgem mais diretamente associadas à prática.

A teoria e a prática são apresentadas de forma dicotômica e isso talvez seja uma fonte de problemas e de mal entendidos. É óbvio que a teoria é fundamental para a formação de um profissional de enfermagem mas é necessário compreender as suas relações com as práticas que se desenvolvem que, por seu lado, são, elas mesmas, produtoras de teoria...

Será eventualmente redutor pensar-se que a prática se reduz à linear e direta aplicação da teoria. Na verdade, muitos autores na área das ciências sociais e humanas rejeitam a dicotomia entre a prática e a teoria, uma vez que ambas estão presentes sempre que as pessoas se envolvem numa dada prática; de facto, a prática exige sempre a pessoa toda, a que age e a que sabe. Todos os seres humanos possuem teorias que os ajudam a compreender o mundo que os rodeia e tais teorias são desenvolvidas, negociadas e partilhadas através das interações que se estabelecem nas comunidades de prática. A teoria e a prática surgem assim fortemente relacionadas. Mesmo nos casos em que a produção teórica é um fim em si mesmo, ocorre sempre em contextos de práticas específicas. Ou seja, a produção de teoria é também prática. Nestas condições, a teoria e a prática distinguem-se através das tarefas que é necessário empreender no âmbito de cada uma e não através das qualidades da experiência e do conhecimento humano. Verifica-se assim que as relações entre a teoria e a prática são complexas e, por natureza, interativas. A teoria poderá não ser ideal mas estará muito longe de ser inútil e a prática não pode se encarada como não reflexiva, como uma versão incompleta da teoria ou como a sua mera concretização. A prática não pode, assim, ser considerada uma “coisa” de segunda grandeza como oposição à teoria, essa sim, uma “coisa” de primeira grandeza.

A equipa de avaliação, como já foi referido, pôde inferir que algumas das dificuldades identificadas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação podem decorrer de um certo entendimento acerca das relações entre a teoria e da prática. Na verdade, qualquer que seja o entendimento que se tiver a este respeito ele não deixará de ter inúmeras repercussões ao nível do currículo e das formas como se poderá desenvolver. E, por isso, tem óbvias relações com a qualidade da formação que é proporcionada aos estudantes.

Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

O clima que, em geral, se vive na escola foi considerado bastante bom ou mesmo excelente pela maioria dos intervenientes. Os estudantes gostam muito de estudar nesta instituição e reconhecem que têm ótimas condições objetivas e subjetivas para desenvolverem as suas aprendizagens. Sublinham, por exemplo, as relações que mantêm com os professores que caracterizam como sendo de grande cordialidade, proximidade e até de uma certa cumplicidade. Por seu lado, os professores, ainda que muito sobrecarregados com todo o tipo de solicitações, também gostam de trabalhar nesta escola, reconhecendo as suas boas condições e as oportunidades que têm sido criadas para o seu desenvolvimento profissional e académico.

Apesar dos professores e estudantes participantes no estudo nunca se terem inibido de fazer referência ao que consideravam não estar bem, a verdade é que também reconheceram que a escola tinha um ambiente que contribuía muito positivamente para que o ensino e a aprendizagem decorressem com a qualidade que tem sido reconhecida.

A equipa de avaliação julga poder inferir que o ambiente existente nesta instituição, ainda que não isento de tensões e de perspetivas diversas quanto ao seu desenvolvimento a todos os níveis, é francamente favorável à possibilidade de se introduzirem mudanças e inovações. De facto, o ambiente existente tem feito desta instituição uma escola de causas e, acrescentando, com causas. E esse é um bem inestimável em qualquer instituição que se dedica à formação e à produção e difusão de conhecimento.

3

Conclusões e Reflexões

Neste capítulo, que está organizado em quatro secções, apresenta-se e discute-se um conjunto de conclusões e de reflexões suscitado pela análise e pela interpretação dos dados que foi possível obter no desenvolvimento deste estudo de avaliação. Ainda que a organização do capítulo tivesse tido em conta a Matriz de Avaliação e os seus conteúdos, foi decidido produzir conclusões e reflexões apenas sobre o que pareceu ser mais relevante em relação a cada um dos objetos considerados (Ensino, Aprendizagem, Avaliação e Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação). Desta forma, não se “percorreram” todas as dimensões de cada objeto, evitando-se repetições e redundâncias, uma vez que, no Capítulo 4, há material suficiente para caracterizar cada dimensão considerada.

Antes de mais, importa realçar a receptividade que a equipa de avaliadores encontrou na ESEnfC durante todo o desenvolvimento deste estudo. Em relação aos estudantes notou-se alguma relutância em participar espontaneamente nas entrevistas, mas todos os que participaram fizeram-no com uma atitude bastante positiva, mostrando bastante disponibilidade em refletir sobre todas as questões realizadas. Assim, é possível afirmar que todos os intervenientes neste estudo demonstraram bastante interesse e motivação em participar, sugerindo a existência, efetivamente, de uma vontade de melhoria.

Um facto que, de certa forma, surpreendeu a equipa de avaliação foi o elevado número de estudantes que responderam ao inquérito por questionário. Por tudo aquilo que tinha sido transmitido nas entrevistas, existia a perceção de que os estudantes não iriam demonstrar muito interesse nesse instrumento de recolha de dados, pelo que foi com bastante agrado que se verificou uma adesão bastante elevada por parte deste grupo alvo.

Salientam-se as características das unidades curriculares e dos ensinos clínicos, realidades de formação bem distintas mas complementares. É interessante referir que os participantes no estudo identificaram os ensinos clínicos como sendo a componente de formação mais problemática. O que este estudo acabou por nos evidenciar é que as dificuldades mais complexas talvez residam no contexto das unidades curriculares. Na verdade, enquanto os ensinos clínicos apresentam problemas mais relacionados com a sua organização, gestão e articulação, que após alguma reflexão e trabalho poderão ser alterados e melhorados, os problemas associados às unidades curriculares estão ao nível dos sistemas de conceções dos vários intervenientes. Consequentemente, a eventual introdução de modificações nesta componente de formação poderão ser bem mais complexas pois implicam alterações mais ou menos profundas nas conceções e nas práticas de uma parte dos intervenientes.

Parece razoável afirmar-se que, apesar de todas as críticas em relação aos ensinos clínicos, é nesta componente de formação que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação surgem mais articulados.

Ensino

Através dos dados recolhidos é possível perceber que professores e estudantes têm perceções diferentes acerca do ensino que é praticado na ESEnfC. Os estudantes são mais críticos relativamente às práticas de ensino do que os professores. Isto talvez aconteça pelo facto de os estudantes, na sua maioria, não se sentirem participantes ativos no processo de ensino.

Foi possível perceber que os professores preparam e organizam o ensino previamente, sendo que este planeamento está sempre sujeito a alterações decorrentes do próprio desenvolvimento das aulas. Os professores admitem que é importante organizar e preparar as aulas e ensinos clínicos, mas que é sempre necessário fazer ajustes e adaptações. É interessante notar que alguns professores têm consciência de que, para os estudantes, este contacto com a prática, quer seja através de relatos de experiências, quer seja através de análise de casos, é muito importante e talvez por isso, o utilizem no seu ensino. Ambos os grupos afirmam que, nas aulas de cariz mais prático, são criadas mais oportunidades de aproximação à realidade da profissão de enfermeiro.

Nas entrevistas efetuadas aos estudantes, foi sistematicamente referido que não conheciam os programas de algumas unidades curriculares e dos ensinos clínicos pois os professores não os colocavam na pasta académica. Porém, nos questionários, as opiniões dos estudantes vão em sentido contrário, afirmando que sempre tiveram acesso aos referidos programas. Esta discrepância entre as respostas dos estudantes dadas em entrevista e no questionário verificou-se em mais alguns itens do questionário (e.g. os estudantes estarem frequentemente envolvidos em situações de auto e heteroavaliação; a avaliação, em geral, é de natureza contínua).

Foi possível verificar que existe uma real dificuldade em articular os vários conteúdos abordados nas unidades curriculares, dando origem a repetições desnecessárias dos assuntos e ao desagrado dos estudantes. O facto de uma unidade curricular poder ser lecionada por vários professores, tem dado igualmente origem a discrepâncias nos métodos e abordagens utilizados. Cada professor tem o seu próprio método de trabalho e, logo, cada turma passa por diferentes processos de ensino. É difícil para os professores conseguirem

organizar-se, não só na sua unidade curricular mas com todas as outras, no entanto a maioria dos professores reconhece esse problema e existem tentativas no sentido de alterar esta realidade e melhorá-la.

As dinâmicas usadas diferiam também muito em função da tipologia de aula. Nas aulas teóricas predominava, essencialmente, o método expositivo o que não agrada particularmente à maioria dos estudantes. No entanto, a maioria dos professores participantes afirma recorrer bastante ao questionamento como forma de dinamizar as aulas mais teóricas e envolver mais os estudantes nos conteúdos abordados. Ainda assim, os estudantes preferem as aulas em que são desenvolvidos trabalhos, quer em pequenos grupos, quer individualmente, nos quais possam participar ativamente, sentindo-se, desta forma, mais envolvidos nas aulas. Para os estudantes, um bom exemplo dos trabalhos de grupo é a análise de casos que possibilita, para além da partilha de conhecimentos e experiências vividas pelos próprios, uma reflexão sobre os conteúdos abordados e a forma como estes poderão ser aplicados na prática. Este tipo de tarefas permite uma aproximação às questões que se vivem na profissão. Já os professores confessam que sentem que as aulas práticas (e.g. aulas teórico-práticas, aulas práticas-laboratoriais) facilitam mais as aprendizagens dos estudantes, precisamente pelas dinâmicas que promovem. Nos ensinos clínicos também as dinâmicas de trabalho desenvolvidas em cada serviço (ou instituição) são particularmente importantes para o ensino. Um serviço que possibilite aos estudantes a realização de um maior e mais diversificado número de procedimentos e que promova, igualmente, momentos de reflexão é entendido como ideal para o ensino.

Também os papéis dos professores e estudantes são diferentes consoante a tipologia de aula, sendo que nas aulas mais práticas ou ensinos clínicos os estudantes assumem um papel mais ativo, desenvolvendo eles próprios as atividades propostas. Nestes casos, os professores adquirem um papel mais próximo da orientação e supervisão. Com Bolonha esperava-se uma mudança significativa nas práticas desenvolvidas em aula, esperava-se um maior envolvimento do estudante no seu próprio ensino aumentando o número de horas de trabalho autónomo em que o professor partilharia certas responsabilidades com o seu papel a ser mais orientador e consultor. A verdade

é que, ainda assim, nas unidades curriculares, os professores participantes neste estudo assumem o papel central em todo o processo, existindo ainda a figura magistral e tradicional do professor. Este aspeto foi constatado nas observações e foi confirmado pelos estudantes. Os próprios professores reconheceram ter alguma dificuldade em conseguir alterar esta forma de ensino. Já nos ensinos clínicos passa-se precisamente o oposto, o professor é entendido por todos como alguém que orienta e acompanha os estudantes de acordo com as necessidades demonstradas. Muitos professores nos ensinos clínicos identificam-se como facilitadores das aprendizagens, proporcionando as oportunidades certas para os estudantes se desenvolverem e adquirirem os conhecimentos e competências necessárias.

O ensino, em relação às unidades curriculares, ainda é visto pelos participantes no estudo como “tradicional”, em que o professor assume o papel central e fulcral. Contudo existe a consciência de que essa realidade tem de mudar e notou-se um esforço, por parte de vários professores, nesse sentido. Esforço esse reconhecido pelos estudantes. Nos ensinos clínicos a realidade é diferente, o ensino é entendido como algo construído em conjunto, que se desenvolve com o estudante.

Aprendizagem

Para a maioria dos participantes no estudo, professores e estudantes, os melhores contributos para aprender são a qualidade do ensino e as dinâmicas das aulas. No entanto, grande parte dos sujeitos considera que a melhoria das aprendizagens nunca se deve a apenas um fator. Vários aspetos são importantes e contribuem para melhorar as aprendizagens (e.g. dinâmicas das aulas, qualidade do professor, conteúdos abordados, motivação e participação dos estudante) mas não devem ser vistos isoladamente como os melhores contributos. Nos ensinos clínicos também foram vários os fatores identificados como excelentes contributos para melhorar as aprendizagens (e.g. perceções que os estudantes tinham sobre o ensino clínico, o local de ensino clínico, os tutores, a equipa de enfermagem).

De modo geral, os estudantes, como foi possível constatar através das observações e das entrevistas realizadas, não participam espontaneamente nas aulas das unidades curriculares. Na maioria dos casos, apenas respondem às questões colocadas pelos professores e demonstram alguma relutância em questionar e colocar dúvidas. Muitos estudantes atribuem a sua fraca participação ao medo de errarem e serem criticados por professores e colegas. Já os professores consideram que quando estão a tratar de um tema com que todos se identificam, existe mais participação e envolvimento dos estudantes. Nas aulas mais práticas e nos ensinamentos clínicos, o nível da participação é mais elevado pois os estudantes sentem-se mais à vontade com os professores e com o restante grupo e existe uma relação, entre todos, mais próxima e cúmplice, o que promove a intervenção mais ativa dos estudantes.

Para alguns professores a participação dos estudantes é um fator muito importante no desenvolvimento das aprendizagens. Consideram que os estudantes mais participativos aprendem mais do que os que têm uma atitude mais passiva nas aulas. Talvez por existir esta consciência da parte dos professores é que o questionamento é utilizado nas aulas, por vezes dirigido diretamente a determinados estudantes que não apreciam particularmente esta prática.

Avaliação

A avaliação, na perspetiva dos participantes em estudo, é uma preocupação constante e tem vindo a ser alvo de inúmeras reflexões e tentativas de mudança. Nas unidades curriculares, a avaliação é eminentemente sumativa e ocorre sobretudo num momento final, se bem que já existem algumas exceções, em que existem mais momentos sumativos ao longo do semestre. Nestes casos, a avaliação serve apenas para classificar e o *feedback* distribuído é pouco frequente. Apesar das unidades curriculares que têm aulas de cariz mais prático já conseguirem entender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que não reflete o real desempenho dos estudantes. Na maioria das situações, os estudantes são sujeitos a uma prova final e é este instrumento que traduz a classificação dos estudantes. Em grande

parte, os trabalhos e o desempenho dos estudantes ao longo da unidade curricular não são tidos em consideração. Este aspeto é encarado com algum desconforto, por parte dos professores e com desagrado por parte dos estudantes, no entanto, reconhecem que alterar a forma de avaliar seria muito difícil devido ao elevado número de estudantes. Foi possível verificar que os estudantes não participam na sua avaliação e assumem um papel bastante passivo neste processo pedagógico.

Nos ensinos clínicos, existe uma outra realidade. A avaliação é eminentemente formativa com alguns momentos de natureza sumativa (e.g. no final do ensino clínico). Todos concordam que a avaliação nesta componente de formação serve para melhorar e tem, efetivamente, utilidade para os estudantes. A avaliação está presente ao longo de todo o ensino clínico e os estudantes conhecem bem o ponto em que se encontram na aprendizagem e o que necessitam de fazer para atingir os objetivos propostos. Existe, frequentemente, um *feedback* imediato ou quase imediato, o que permite aos estudantes ajustarem as suas práticas em tempo útil. O que é pedido ao estudante está de acordo com as suas competências, isto é, o professor ajusta e adapta o ensino consoante as dificuldades demonstradas pelos estudantes, existindo um ensino e avaliação individualizados. Este é um processo bastante trabalhoso e que exige dos professores um cuidado redobrado mas que permite aos estudantes participarem realmente no seu processo de aprendizagem. O aspeto mais criticado por todos e que realmente parece necessitar de alguma alteração e/ou intervenção urgente, é o instrumento utilizado para atribuir as classificações finais. Enquanto que todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação parece estar devidamente integrado e articulado, a utilização daquele instrumento tem levantado inúmeras dificuldades, condicionando de certa forma a avaliação (e.g. itens de avaliação sujeitos a várias interpretações).

Ainda em relação à avaliação, pode afirmar-se que, no âmbito das unidades curriculares, parece ser necessária mais transparência, rigor e consistência em todo o processo.

Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

As relações entre os vários intervenientes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação são caracterizadas como agradáveis, de proximidade e até de alguma cumplicidade. Para os estudantes as boas relações que se estabelecem entre todos (professores, professores orientadores e enfermeiros tutores) são muito importantes pois permitem-lhes estar mais à vontade em todo o processo. Os professores também acreditam que as boas relações existentes são fatores importantes para os estudantes tanto nas unidades curriculares, como nos ensinos clínicos.

A maioria dos intervenientes concordou que os professores mostravam disponibilidade para que os estudantes a eles recorressem para além das aulas. Contudo os estudantes, no geral, reconhecem que apenas o fazem com os professores com os quais mantêm uma boa relação. O ambiente em sala de aula é caracterizado pelo respeito mútuo, aspeto muito importante para os professores mas também pelos estudantes que reconheceram nas entrevistas a importância de respeitarem os professores. Nas aulas teóricas ou nas orientações tutoriais, devido ao elevado número de estudantes, o ambiente por vezes era um pouco tenso, pois os professores viam-se obrigados a impor silêncio tendo em conta o comportamento dos estudantes. Já nos ensinos clínicos, talvez por acontecer em serviços hospitalares, adotam uma postura mais profissional tanto no próprio ensino clínico, como foi referido por professores e estudantes, como nas sessões observadas.

Os ensinos clínicos são realidades muito complexas e com características bastante distintas entre si, pelo que cada um é uma experiência única vivida por cada estudante de forma diferente. No entanto, todos os intervenientes neste estudo referiram a relevância incontornável dos ensinos clínicos na formação dos estudantes e praticamente todos consideram que não se deve reduzir esta componente de formação. Os estudantes chegam mesmo a sugerir a existência de um ensino clínico com características próprias no 1.º ano.

4

Processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos a partir das entrevistas preliminares, das entrevistas a professores e estudantes, das observações realizadas e dos questionários administrados.

Descrevem-se e analisam-se práticas de ensino e de avaliação dos professores da ESEnfC e a participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Este capítulo foi organizado de acordo com as seguintes secções: entrevistas e reuniões preliminares; observações no contexto das unidades curriculares; observações no contexto dos ensinos clínicos; entrevistas a professores no contexto das unidades curriculares; entrevistas a professores no contexto dos ensinos clínicos; entrevistas aos estudantes no contexto das unidades curriculares; entrevistas aos estudantes no contexto dos ensinos clínicos; e uma síntese dos resultados do questionário.

Entrevistas e reuniões preliminares

O trabalho de campo do estudo iniciou-se com entrevistas e reuniões em que participaram intervenientes pertencentes a uma diversidade de órgãos instituídos da ESEnfC (e.g. Presidente da Escola, Presidente do Conselho Técnico-Científico, Presidente da Associação de Estudantes, Coordenador do Gabinete de Gestão Científico Pedagógica dos Ensinos Clínicos). Na mesma altura foram igualmente entrevistados intervenientes que foram considerados fundamentais na fase de reconhecimento do estudo. Na verdade, este trabalho inicial teve como um dos propósitos fundamentais sensibilizar a comunidade para a relevância que o estudo poderia ter e, conseqüentemente, criar condições objetivas e subjetivas que permitissem a participação informada dos protagonistas na vida da escola. Assim, os investigadores partilharam com todos estes intervenientes os objetivos, as questões, a metodologia a utilizar e todos os detalhes relativos ao desenvolvimento do estudo.

Como resultado desta primeira fase de recolha de informação foi possível melhorar algumas questões, caracterizar uma diversidade de aspetos relevantes para o desenvolvimento do estudo e compreender procedimentos a utilizar na recolha de informação para não perturbar e/ou interferir com o trabalho das pessoas envolvidas. Além disso, foi visível o interesse e a motivação que os participantes demonstraram em relação ao estudo, dando indicações muito claras de que iriam desenvolver as ações adequadas para procurar garantir a participação de todos os professores e estudantes da ESEnfC no processo de recolha de dados. Apesar de ter sido referido que a equipa de avaliação poderia encontrar algumas resistências por parte de alguns intervenientes, pois existia sempre a hipótese de ser vista como intrusa, todos reconheceram a importância e a utilidade que o estudo poderia ter quer no domínio das suas vidas profissionais e académicas quer no domínio da melhoria da formação que a escola disponibiliza.

A título de exemplo, transcrevem-se de seguida alguns excertos de afirmações proferidas por alguns intervenientes nas entrevistas acima referidas e que, de algum modo, traduzem, o que pareceu ser o pensamento partilhado pela grande maioria dos participantes.

Nesta escola não existe a tentativa de esconder as coisas debaixo do tapete.

A avaliação não é o fim, mas o enriquecimento de uma pessoa.

Não é a primeira vez que lidamos com a avaliação externa (...) pelo que já há abertura de ter outros a olhar para nós, mas não posso garantir que todos a receberão de forma igual, mas de uma forma geral terão essa colaboração.

Esta primeira ronda de entrevistas e as próprias reuniões contribuíram igualmente para que a equipa de avaliação compreendesse melhor a história recente da escola, nomeadamente no que se referia ao processo de fusão das duas escolas. De facto, foi possível verificar algum desconforto por parte de vários intervenientes relativamente ao que consideraram ser conceções e perspetivas diferentes que as anteriores escolas sustentavam quanto à formação de um licenciado em enfermagem. Além do mais, houve referências várias quanto a diferenças existentes entre os corpos docentes, entre os estudantes e até nas instalações. A integração parece ter causado algum desconforto a uma parte significativa dos entrevistados mas, simultaneamente, não parece ter contribuído para que as pessoas deixassem de se envolver nos processos que a referida fusão inevitavelmente teve que desencadear. Apesar do processo de fusão não ser objeto deste estudo, a verdade é que ele foi frequentemente referido por um significativo número de entrevistados, a propósito das dificuldades organizacionais e pedagógicas surgidas com aumento do número de estudantes e da conceção e construção do plano de estudos. Os estudantes também sinalizaram problemas que, no seu entender, decorreram do processo de fusão, nomeadamente os que se relacionavam com a falta de articulação entre os professores que conduzia à repetição de conteúdos em várias unidades curriculares.

Em todo o caso, o que pareceu aos investigadores é que o referido desconforto e até alguma insatisfação demonstrada por alguns intervenientes, estavam mais relacionados com o que se pode considerar uma reação normal a um processo de mudança que, em alguns aspetos, pode ter sido bastante profunda, do que propriamente a uma atitude fundamentada e concertada de oposição a um processo inevitável, que reconheceram ter sido conduzido de forma equilibrada.

Vejamos então, sucintamente, o que pareceu ser o mais essencial que decorreu da referida primeira ronda de entrevistas e reuniões com os intervenientes que acima se descreveram. Destacaram-se as considerações feitas por professores e por estudantes relativamente à conceção e organização curricular, aos ensinamentos clínicos e à avaliação.

Conceção e Organização Curricular

Antes do processo que conduziu à fusão das duas escolas, cada uma tinha o seu próprio plano de estudos que resultava de uma certa conceção acerca da formação de licenciados em enfermagem e, naturalmente, acerca do próprio domínio do conhecimento da enfermagem. Assim, num modelo, a formação desenvolvia-se de forma integrada com os ensinamentos clínicos constituindo o contexto da mobilização, integração e utilização de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos. No outro modelo os ensinamentos clínicos constituíam o contexto em que se mobilizavam, integravam e utilizavam conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Ou seja, enquanto que num modelo os contextos da prática eram considerados como fazendo parte integrante da formação teórica, no outro considerava-se que só após a suposta aquisição dos conhecimentos teóricos a formação em contexto poderia fazer real sentido.

A fusão das escolas e a emergência do chamado processo de Bolonha impôs a conceção de um novo plano de estudos que, de acordo com as opiniões de vários intervenientes, necessita de ser objeto de análise aprofundada que conduza a uma reformulação.

Uma licenciatura em enfermagem é, por natureza, e sobretudo devido à relevância e significado dos ensinamentos clínicos, uma realidade educativa e formativa muito complexa que, inevitavelmente, implica uma estrutura organizacional não trivial. Nestas condições, muitas das intervenções de professores, de participantes pertencentes aos diferentes órgãos de gestão intermédia da escola e de estudantes, fizeram referência a questões relacionadas com a articulação entre as diferentes tipologias das aulas das diferentes unidades curriculares (aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais, orientações tutoriais) e com a articulação destas com as unidades curriculares

correspondentes aos ensinios clínicos. No fundo, a “grande questão”, alvo de inúmeras observações por parte dos representantes dos órgãos internos da escola, tem a ver com uma “velha” dicotomia constante na literatura: a articulação entre a teoria e a prática.

Os participantes nesta primeira fase do estudo fizeram referências várias à real dificuldade dos professores se articularem entre si, para garantir a consistência lógica e a harmonização do ensino que se desenvolve nas unidades curriculares. Apesar de existir um único plano de estudos, a verdade é que o número de professores que integram as diferentes áreas científicas não facilita a coordenação e a articulação necessárias para que o currículo se desenvolva sem repetições e/ou omissões indesejáveis. Cada professor utiliza a sua própria abordagem curricular e apesar de todos desenvolverem o currículo proposto, existem diferenças significativas na forma como lecionam e na forma como avaliam os estudantes (e.g. instrumentos, critérios e métodos de avaliação). Ora, tais diferenças, de acordo com vários participantes, são notórias e refletem-se nas avaliações e nas classificações finais, sendo geradoras de injustiças para os estudantes.

De acordo com alguns dos participantes, sendo um facto que há conteúdos que se repetem em unidades curriculares diferentes, seria importante aproveitar tal repetição para aprofundar o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes. Além disso, referiram que, por vezes, as aulas teórico-práticas são extensões das aulas teóricas, limitando-se à exposição de conteúdos sem que os estudantes tenham reais oportunidades para aprender através de tarefas de natureza mais prática.

Por seu lado, os estudantes entrevistados nesta fase referiram que deveria existir mais comunicação entre os professores da mesma unidade curricular uma vez que as frequências finais evidenciam, frequentemente, a ausência de articulação entre os conteúdos lecionados por cada um dos professores.

A questão da articulação entre as unidades curriculares, ditas mais teóricas, e os ensinios clínicos foi, claramente, a que suscitou mais intervenções e preocupações entre a maioria dos participantes. Muito particularmente no 2º

ano da licenciatura, quando se inicia o primeiro ensino clínico e em que, por força de questões de organização, os estudantes têm que ser divididos em dois grupos: um com ensino clínico no 1º semestre e outro no 2.º semestre. Embora as pessoas tenham referido que esta pode ser uma boa opção ou a opção possível, a verdade é que tanto professores como estudantes a criticaram de forma mais ou menos contundente. O argumento mais frequentemente utilizado refere que “os estudantes que vão frequentar o ensino clínico no 1º semestre do 2º ano deparam-se com situações para as quais não têm ainda a necessária preparação teórica”. Consequentemente, ainda segundo as opiniões de alguns dos participantes, os estudantes “terão que aprender pela prática” e, por isso, no 2.º semestre, quando vão frequentar as unidades curriculares, onde tal teoria se deve supostamente aprender, não estarão muito motivados e/ou interessados para a respetiva aprendizagem. Esta questão, que não se aprofundará no contexto deste estudo, suscita naturalmente algumas reflexões que devem merecer a melhor atenção por parte dos intervenientes da escola. Na verdade, parece tratar-se mais de uma questão de conceção acerca de como desenvolver o currículo nestas circunstâncias do que de um problema que, de algum modo, prejudique ou beneficie um dado grupo de estudantes. Repare-se que o que se espera no primeiro ensino clínico é que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos no primeiro ano da licenciatura. É claro que não se pode ignorar que os estudantes que frequentam o primeiro ensino clínico no 2.º semestre são portadores de mais um semestre de preparação supostamente teórica. Mas também não se pode ignorar que pode haver um conjunto de potenciais temas de discussão e de intervenção relacionados com as experiências de ensino clínico de professores e estudantes no 1º semestre do 2.º ano. Nestas condições, a manter este tipo de organização curricular, parece ser necessário desenvolver algum tipo de reflexão fundamentada em dados empíricos que possa complementar as perspetivas impressionistas, baseadas nas experiências pessoais dos participantes.

Ensinos clínicos

Os ensinos clínicos, a sua organização e o seu desenvolvimento, são a componente de formação que mais dúvidas e apreensões suscitou a um

significativo número de participantes. Os principais problemas enunciados prendem-se com o elevado número de estudantes envolvidos e com as dificuldades que daí decorrem. Uma primeira dificuldade é a da articulação e coordenação do trabalho dos professores envolvidos nesta importante componente de formação. Outra tem a ver com a distribuição dos estudantes pelos diferentes serviços de acolhimento, que são escassos para as necessidades existentes. Consequentemente, tem que haver um número relativamente elevado de estudantes por cada serviço o que, na opinião de muitos participantes, reduz oportunidades de aprendizagem e induz a competitividade entre os estudantes.

Há ainda outros problemas decorrentes do elevado número de estudantes que é necessário distribuir pelos diferentes serviços de acolhimento. Por exemplo, no caso do primeiro ensino clínico, que exige o acompanhamento presencial de um professor da escola durante todo o tempo curricular, o número de professores de carreira não é suficiente, havendo necessidade de contratar colaboradores externos que desempenhem as respetivas funções. De acordo com as opiniões expressas pelos participantes, a maioria dos candidatos ao concurso público que é aberto para o efeito, é constituída por enfermeiros com relativamente pouca experiência profissional. Embora estes profissionais tenham acesso a uma formação prévia para facilitar a sua integração e possam contar com um professor da escola para os apoiar no seu trabalho sempre que necessário, a verdade é que, para os participantes nesta primeira fase de entrevistas, esta situação não é a desejável e necessita de ser revista.

Nos ensinos clínicos seguintes, os professores já não têm que acompanhar presencialmente os estudantes durante todo o tempo de permanência nas instituições de acolhimento e os enfermeiros tutores e enfermeiros de referência têm um papel relevante no seu acompanhamento. Apesar disso, foram sinalizados problemas que decorrem do elevado número de estudantes que tem que frequentar os ensinos clínicos, nomeadamente a questão do acompanhamento por parte dos professores. De facto, como o elevado número de estudantes implica a sua distribuição por muitos serviços, alguns dos quais situados a distâncias consideráveis (e.g. Caldas da Rainha, Porto), acontece que,

por vezes, os professores apenas podem estar com os estudantes no respetivo serviço no início e no final do período destinado ao ensino clínico.

Noutro plano, foi referido um problema relacionado com o papel do enfermeiro tutor no desenvolvimento dos ensinos clínicos. Segundo os estudantes entrevistados na fase inicial deste estudo, o tutor tem um papel fundamental no ensino enquanto o professor da escola assume mais um papel de orientador do processo de aprendizagem. Apesar disso, sublinham, o peso que os tutores têm na avaliação e na atribuição da classificação final não traduz a sua influência real na concretização do ensino clínico.

Os tutores foram considerados intervenientes muito importantes nos ensinos clínicos porque a relação que desenvolvem com os estudantes é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no caso dos estudantes que estão em serviços mais afastados geograficamente. Segundo alguns entrevistados, os tutores deverão contribuir para a reflexão dos estudantes sobre procedimentos a adotar e procurar limitar as aprendizagens por imitação, processo tão criticado pelos professores entrevistados. Talvez por conceberem o papel dos tutores como muito relevante para a formação dos estudantes, vários entrevistados defenderam que a sua escolha deveria obedecer a um conjunto bem definido de critérios de seleção.

Ainda na opinião de muitos entrevistados, a relação dos serviços hospitalares com a escola, no que se refere aos ensinos clínicos, deveria ser objeto de um protocolo que permitisse regular todo o processo, evitando situações em que os “serviços” dos estudantes possam vir a ser utilizados para além das suas competências reais e do que se espera neste tipo de situações.

Finalmente, destaca-se a posição defendida por um dos professores entrevistados sugerindo a redução dos ensinos clínicos e, como contrapartida, o aumento do ensino prático por simulação. Desta forma o ensino passaria a ser mais focado nos estudantes, os custos da escola seriam reduzidos e rentabilizava-se o ensino em laboratório. Para além disso, um ensino centrado na simulação prática evitaria a “exposição” dos doentes ao processo de aprendizagem, referiu o mesmo professor.

Avaliação

Também o tema da avaliação foi largamente discutido nas reuniões e entrevistas iniciais. Foram sinalizados problemas quer ao nível das unidades curriculares quer ao nível dos ensinos clínicos. Segundo as opiniões dos intervenientes, a avaliação contínua não faz parte da “cultura de avaliação” existente no desenvolvimento das unidades curriculares. De facto, foi referido que a avaliação, de modo geral, resume-se a um único momento, normalmente no final de um dado período de tempo curricular (ou a alguns parcelares). Ou seja, a avaliação não está organizada para que os estudantes desenvolvam tarefas que sejam consideradas para efeitos de avaliação e para a atribuição das classificações finais.

No que se refere à avaliação no âmbito dos ensinos clínicos os problemas mais mencionados tiveram sobretudo a ver com a ficha de avaliação e com o que se considerou ser a “excessiva ponderação” da chamada teoria na atribuição das classificações aos estudantes. Na verdade, os estudantes consideraram que a avaliação no contexto dos ensinos clínicos deveria refletir mais o trabalho que desenvolviam nos contextos da prática e não tanto os aspetos considerados teóricos, invariavelmente avaliados através de trabalhos teóricos que pesam bastante na ponderação da classificação final.

Os participantes fizeram ainda referência ao facto de a ficha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos ser a mesma para todos os anos e para todas as diferentes situações de ensino clínico. Apesar de ter sido referido que o nível de exigência é diferente à medida que os estudantes vão progredindo na formação, a verdade é que um número de participantes, mais estudantes do que professores, revelou dificuldade em compreender a utilização que é feita da referida ficha de avaliação em cada ano e em cada ensino clínico.

Observações no Contexto das Unidades Curriculares

Nas secções seguintes apresentam-se os dados que foi possível agregar a partir das observações que se realizaram no contexto das unidades curriculares. A apresentação dos dados foi organizada em duas secções, tendo em conta os

objetos definidos na Matriz de Avaliação: a) Ensino, Aprendizagem e Avaliação; e b) Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares.

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

As aulas teóricas observadas, de modo geral, foram essencialmente expositivas, com o professor a assumir praticamente o papel de único protagonista no seu desenvolvimento e que, na sua maioria, se destinavam à transmissão dos conteúdos previstos nos programas (e.g. conceitos teóricos, definições, modos de ação). Apesar da sua natureza marcadamente expositiva, a maioria dos professores desenvolveu notórios esforços para promover a participação dos estudantes em determinados momentos das aulas, tentando deste modo que as sessões fossem consistentes com o que está prescrito em documentos orientadores da ESEnfC. Na verdade, em relação às aulas teóricas, é referido que “apesar de se admitir eminentemente uma metodologia mais expositiva, o recurso a outras técnicas deverá ser potenciado, como sejam a colocação de questões direcionadas aos estudantes, a realização de perguntas formativas ao longo das aulas, a preparação de leituras por parte dos estudantes de apoio às aulas, ou outras similares, que promovam um papel mais ativo por parte dos estudantes” (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra [ESEnfC], 2007, p. 26). A transcrição que se segue, correspondente a uma das aulas teóricas observadas, ilustra o tipo de ações desenvolvidas por muitos dos professores no contexto das aulas teóricas no sentido de incentivarem a participação dos estudantes no decorrer das aulas.

O professor inicia a aula dando instruções ao delegado sobre os textos (artigos científicos que os estudantes devem analisar). Pede a colaboração dos estudantes para sintetizarem procedimentos já analisados (e.g. “vocês lembram-se [de um procedimento]?”) e a partir dos (poucos) exemplos que os estudantes referem, o professor desenvolve e encadeia as diferentes situações enunciadas. Insistência na colaboração/participação dos estudantes (e.g. “vocês têm de me ajudar”). Na parte final da aula coloca quatro questões para debater, ilustra com casos concretos e, assim, consegue uma participação mais interessada desencadeada pela curiosidade dos estudantes (e.g. “quem é que foi contaminado?”). Termina enunciando tarefas para a próxima aula e relembra ao delegado a tarefa que lhe incumbira no início da sessão.

Todas as aulas teóricas observadas foram apoiadas através da utilização de diapositivos construídos com a aplicação *Power Point*. A sua projeção servia essencialmente para apoiar o desenvolvimento das aulas, sintetizando a informação transmitida e ilustrando com imagens os conteúdos abordados. No entanto, foi possível observar alguns casos em que os diapositivos continham informação bastante condensada e excessiva, passando a aula a centrar-se na projeção de slides que, deste modo, assumiam o papel fulcral no decorrer da aula, afastando-se da sua função de mero apoio às ações a desenvolver pelo professor e, eventualmente, pelos estudantes. O apontamento seguinte, resultante da observação de uma aula, exemplifica o que se acaba de afirmar.

A exposição do assunto da aula por parte do professor foi apoiada através da projecção de muitos slides (*Power Point*). De facto a utilização dos slides suportaram todo o discurso do professor que esteve sempre muito “colado” à leitura dos próprios slides.

Observou-se ainda que em algumas aulas, os professores, para além do uso do *Power Point*, recorreram a textos de apoio e modelos que fizeram circular pelos estudantes e utilizaram o quadro de modo a conseguir interligar todos os assuntos abordados na aula.

Nas aulas teóricas, uma grande parte dos professores observados formulou questões para serem respondidas pelos estudantes. Em geral, o questionamento era focalizado, tinha como principais funções a inquirição e a confirmação de procedimentos. No entanto, também foi possível observar, numa das aulas, que o questionamento servia para desenvolver ideias e conceitos. Quando presente, o questionamento acontecia ao longo da aula, acompanhando a exposição dos conteúdos e promovendo a intervenção dos estudantes.

A maioria das aulas teóricas observadas iniciava-se com uma apresentação dos temas a abordar ou com uma síntese da aula anterior que servia, não só para relembrar os conteúdos mais relevantes anteriormente abordados, mas como forma de estabelecer a ligação com os processos de ensino e aprendizagem de novos conteúdos. As sínteses do início das aulas eram geralmente elaboradas pelos professores mas, em muitos casos, contava com a efetiva participação dos estudantes.

Depois de um momento inicial com aquelas características, passava-se para a exposição da chamada matéria, em que os professores, apoiando-se na projeção de slides, apresentavam os conteúdos previstos para aquela aula. Todas as aulas teóricas observadas integravam, na sua estrutura e desenvolvimento, este momento de exposição apoiado em transparências. Finalmente, de modo geral, as aulas terminavam com uma breve síntese dos assuntos abordados e com uma apresentação do tema a tratar na próxima aula.

A grande maioria dos professores observados desenvolveu ações concretas para que os estudantes participassem ativamente no desenvolvimento das aulas. Tais ações foram mais frequentes no início das aulas, altura em que os professores convidavam os estudantes a elaborar sínteses acerca dos assuntos tratados na aula anterior. Mas também ocorriam nos momentos tipicamente mais expositivos em que os professores formulavam questões e procuravam estabelecer diálogos com os estudantes a partir de exemplos reais vividos na sua prática profissional ou solicitando-lhes exemplos de situações que eventualmente tivessem vivido. Foi possível constatar que a estratégia de recorrer a experiências vividas quer pelos professores quer pelos estudantes, contribuiu invariavelmente para uma participação mais frequente e ativa por parte destes no desenvolvimento das aulas.

Apesar de nem sempre os seus esforços surtirem o efeito esperado, a verdade é que a maioria dos professores agia no sentido de conseguir a participação dos estudantes. Verificou-se ainda, em alguns casos, uma preocupação visível dos professores com a integração e/ou articulação dos novos saberes com conhecimentos já adquiridos.

O seguinte extrato da transcrição de uma observação representa bem o que, em geral, foi possível constatar no desenvolvimento das aulas teóricas.

Os estudantes foram incentivados a participar. Poucos foram os que colaboraram e os que o fizeram deram exemplos. O professor reforçou que essas vivências eram ilustrativas da temática e, de forma reflexiva e dedutiva, inferiu e estabeleceu relações com conhecimentos anteriores.

Esta preocupação em estabelecer relações entre os conhecimentos à medida que iam sendo adquiridos, revelou-se bastante importante pois dava continuidade ao ensino e à aprendizagem criando condições para que os estudantes valorizassem os conhecimentos abordados. Como tal, importa também referir que foram observadas aulas teóricas em que esta preocupação em integrar os vários conhecimentos não esteve presente, como ilustra a nota seguinte.

A intervenção do professor não teve a preocupação de fazer a integração de diferentes saberes que contribuísse para o desenvolvimento do tema.

Como já foi referido, nas aulas teóricas, os professores são os principais protagonistas, assumindo claramente o papel central no desenvolvimento de todas as ações. De facto, são eles quem orienta e conduz o decorrer da aula, assumindo-se como únicos protagonistas no processo de ensino e na gestão da participação dos estudantes. Consequentemente, os estudantes são essencialmente recetores passivos da informação que lhes é transmitida, participando esporadicamente e apenas quando solicitados. De modo geral, o papel dos estudantes reduz-se a ouvir e a registar o que é dito pelo professor.

Como já se referiu, apesar dos esforços de alguns professores para que os estudantes participassem ativamente nas aulas teóricas, a verdade é que, em geral, eles assumiram um papel bastante passivo. A natureza das aulas e as tradições instituídas, muito associadas às aulas magistrais, parecem ter uma importante influência no desenvolvimento das aulas teóricas, afastando-as do que é preconizado em documentos orientadores da escola, decorrentes do chamado processo de Bolonha. A própria organização física das salas de aula e o número de estudantes pode contribuir para reforçar a ideia e a prática de aulas magistrais. A Figura 2 representa o tipo de organização e de dinâmica que, em geral, esteve presente nas aulas teóricas.

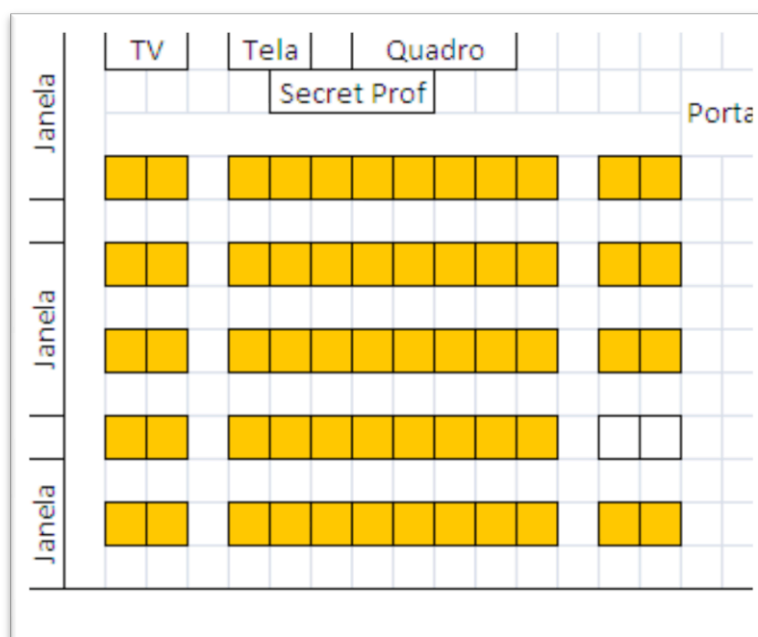


Figura 2: Representação da organização e dinâmica de uma sala de aula teórica com 58 estudantes.

Interessa sublinhar que, sempre que os estudantes participavam de alguma forma no desenvolvimento das aulas os professores respondiam de forma positiva, mesmo quando as intervenções se afastavam um pouco dos assuntos que estavam a ser abordados, valorizando mais a participação do que o conteúdo da intervenção em si mesmo. Os professores pareceram, deste modo, considerar importante a participação dos estudantes para que eles pudessem aprender com mais profundidade e compreensão. Apesar disso, nas aulas teóricas, não se observou uma distribuição de *feedback* frequente e contínua como talvez seria expectável. Os seguintes excertos de transcrições de aulas observadas ilustram o que, em geral, se pôde constatar.

É fornecido algum *feedback* pontual mas apenas com o objetivo de justificar e reforçar a argumentação do professor.

É fornecido algum *feedback* mas apenas com o objetivo de justificar e reforçar a discussão que se está a desenvolver.

Relativamente às aulas teórico-práticas importa começar por referir que as mesmas são entendidas pela ESEnfC como “sessões coletivas cujos objetivos residem na exposição e discussão dos conceitos teóricos fundamentais, acompanhada pela resolução de exercícios; discussão de casos, apresentação de

trabalhos ou outras atividades que envolvam uma participação mais ativa por parte dos estudantes” (ESENfC, 2007, p. 26). De modo geral, pode dizer-se que o que está definido neste documento foi o que se observou nas aulas teórico-práticas. No entanto, nalguns casos, as aulas teórico-práticas assumiram a natureza meramente expositiva das aulas teóricas, apesar de existir algum espaço para intervenções dos estudantes. É o que se ilustra através da seguinte nota.

A aula é teórico-prática mas tem muitas semelhanças com as aulas teóricas, só que com menos estudantes.

Nas aulas que realmente tinham uma natureza teórico-prática, a sua organização e o seu desenvolvimento pareceram estar bastante dependentes das condições físicas da sala e da sua tipologia (e.g. anfiteatro, laboratório, sala de aula “tradicional”). Quando a aula ocorria num anfiteatro o trabalho em grupo era dificultado, mas, ainda assim, os professores agiam no sentido de garantir que essa dinâmica não se perdesse, tal como se pode verificar na seguinte nota de observação.

O professor propõe que se trabalhe em grupo ou individualmente, conforme a vontade dos estudantes, embora reconheça que as condições físicas da sala não são adequadas para se trabalhar em pequenos grupos.

As condições físicas de um anfiteatro não facilitam o trabalho em grupo, pois as discussões das tarefas por parte dos estudantes geravam bastante ruído de fundo e as dificuldades de comunicação do professor com toda a turma eram evidentes. Além disso, dificultavam a deslocação do professor pela sala, percorrendo e acompanhando os grupos individualmente, pelo que a resolução da tarefa era feita, geralmente, para toda a turma. A seguinte transcrição de uma observação sintetiza bem o que, em geral, pode ser considerado um desenvolvimento usual de uma aula teórico-prática nas condições descritas.

1. O Professor apresenta as tarefas a desenvolver na aula e os estudantes acompanham-no.
2. Os estudantes trabalham, em grupo ou individualmente, sobre as tarefas.
3. O professor resolve as tarefas e tenta estabelecer a ligação com os assuntos tratados nas aulas teóricas. Pontualmente pode interagir com os estudantes, pedindo-lhes que se pronunciem acerca de alguns dos resultados obtidos.

As aulas teórico-práticas que aconteceram em salas de aula “tradicionais”, ou seja, salas em que as mesas e cadeiras eram amovíveis, mas em que o professor podia circular livremente, permitiram um melhor contato com os estudantes e uma melhor organização do trabalho em grupo. Nestes casos, os estudantes já sabiam como se deveriam agrupar e, sem grande agitação, organizavam-se em pequenos grupos e começavam a trabalhar de imediato como se exemplifica na seguinte transcrição.

Os estudantes, sem ser necessária qualquer orientação, organizam-se em grupos e começam a trabalhar. Numa primeira fase trabalham nos seus casos e o professor acompanha os trabalhos passando de grupo a grupo indagando “posso conhecer a vossa família?” E a partir de aí troca impressões e esclarece dúvidas para que os estudantes possam ajustar o Plano de Cuidados que estão a delinear.

Depois do tempo necessário para desenvolverem a tarefa, os estudantes apresentavam e discutiam o produto do seu trabalho sempre com os esclarecimentos do professor, que aproveitava as intervenções da turma para aprofundar conceitos e sugerir alternativas.

Os estudantes agrupam-se e dão seguimento a tarefas que têm em mãos. Na primeira metade da aula o professor acompanha e orienta o trabalho de cada grupo. Na segunda hora os grupos devem apresentar os seus casos, diagnósticos e plano de cuidados. Os estudantes intervêm e, quando necessário, o professor esclarece conceitos, sugere alternativas e a adequação à linguagem CIPE (Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem segundo as Necessidades Humanas Fundamentais) e, por isso, nestes momentos, a aula assume uma natureza mais expositiva.

Foi ainda possível observar aulas teórico-práticas em instalações laboratoriais que, nestes casos, assumiam um cunho muito prático para os estudantes e bastante próximo da realidade da profissão de enfermeiro.

Na segunda parte da aula, no outro laboratório, os estudantes ficam de pé e dispostos em forma de U. O professor justifica o facto de ficarem de pé como sendo aquele o ambiente natural da sua profissão, em que o enfermeiro terá que ficar de pé durante as suas 8 horas ou mais de trabalho diário.

Estas aulas serviam essencialmente para a demonstração prática de procedimentos, verificando-se uma interpretação conjunta da tarefa a desenvolver, no entanto, na maioria dos casos, não existiu um envolvimento direto dos estudantes na concretização do procedimento realizado pelo professor.

Importa salientar que, mesmo nas aulas consideradas mais práticas, foi possível observar momentos de cariz mais expositivo que serviam tanto para enquadrar teoricamente o trabalho desenvolvido como para aprofundar conceitos e melhorar a linguagem utilizada. Tais momentos pareceram ser oportunos, sintetizando e clarificando o desenvolvimento dos trabalhos das aulas.

Apesar das diferenças significativas existentes nas várias aulas observadas, é possível afirmar que, na sua maioria, os professores esforçaram-se sempre para manter os estudantes envolvidos e motivados, incentivando-os a participar. Nas aulas em laboratórios foram utilizados modelos e materiais que permitiam simular uma grande variedade de cenários clínicos. Nas aulas com uma disposição física mais tradicional ou nos anfiteatros, os recursos mais utilizados foram as fichas de trabalho com exercícios ou exemplos de casos.

Na maioria das aulas teórico-práticas observadas foi possível acompanhar os esforços desenvolvidos pelos professores no sentido de promoverem a integração de conhecimentos abordados nas diferentes unidades curriculares.

Professor- Se não se comer o que acontece?

Estudante- Não há açúcar no sangue.

Professor- Isso chama-se hipoglicémia. Baixa dos níveis de açúcar no sangue. Todos conhecem o tema? Para a glicose entrar nas células precisa de duas coisas: de recetor e da insulina. Recordam o que é a insulina?

Estudantes- É uma hormona

Professor- Produzido por...?

Estudante- Pâncreas

(...)

A maioria dos professores agiu no sentido de procurar relacionar procedimentos práticos com conceitos anteriormente abordados nas aulas teóricas e em ajudar os estudantes a compreender semelhanças e diferenças entre os vários casos apresentados na unidade curricular.

Tendo em conta os dados que foi possível reunir, pode dizer-se que, no contexto das aulas teórico-práticas, os professores assumiram essencialmente dois papéis distintos. Um, muito semelhante ao assumido nas aulas teóricas, em que eram detentores do total controlo da aula, expondo conteúdos, inquirindo pontualmente os estudantes, exemplificando procedimentos e adotando uma postura magistral. O outro, mais próximo do orientador, acompanhando os estudantes no desenvolvimento do trabalho, quer individual quer em grupo. Neste caso, os professores percorriam a sala, visitando os vários grupos, para perceberem como decorria o trabalho e para proporcionarem apoio imediato sempre que necessário.

O professor orienta a sessão e acompanha o trabalho dos estudantes esclarecendo dúvidas e incentivando-os a refletir e a correlacionar experiências e conhecimentos.

Na segunda parte da aula o professor fica algum tempo sentado enquanto os estudantes trabalham em grupo para depois os apoiar, quando solicitado ou de livre vontade, percorrendo os grupos.

Foi ainda possível constatar que os estudantes ajustavam o seu papel de acordo com a natureza das aulas que frequentavam. Assim, nas aulas mais centradas na teoria, os estudantes assumiam usualmente um papel passivo, limitando-se a ouvir o professor, registando o que era dito, formulando algumas questões e respondendo às questões que o professor eventualmente formulava. Nas aulas de cariz mais prático, assumiam um papel mais ativo, resolvendo as tarefas em grupo ou individualmente, discutindo e argumentando acerca das soluções encontradas após o desenvolvimento das tarefas. Nestes casos, foi notório um maior envolvimento dos estudantes no decorrer de todas as aulas, sugerindo a sua maior motivação e interesse relativamente aos assuntos abordados.

Aula em que o papel do professor é preponderante e o papel dos estudantes se reduz a acompanhar os procedimentos que o professor vai demonstrando.

Os estudantes revelam alguma autonomia (é claro que sabem o que devem fazer, por isso, sem que o professor intervenha, começam a trabalhar em grupo de forma autónoma). No entanto, revelam muita insegurança quando têm que diagnosticar e aplicar nas suas propostas a linguagem CIPE. Talvez por isso se revelem tão recetivos quando o professor “ensina”.

Nas aulas teórico-práticas, como seria de esperar, o *feedback* fornecido pelos professores foi mais frequente, sobretudo na sequência do diálogo suscitado pelos processos de resolução das tarefas por parte dos estudantes. Nos momentos de apresentação e discussão dos trabalhos realizados, os professores distribuíam, invariavelmente, *feedback* individualizado e orientado para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

É fornecido *feedback* aos estudantes com o objetivo de clarificar algumas das suas ideias e de contribuir para as suas aprendizagens. O *feedback* parece bem distribuído pois o professor faz questão em abranger todos os estudantes, identificando-os pelo nome (apesar de ser a primeira aula).

As práticas laboratoriais observadas foram lecionadas pelo mesmo professor e sobre o mesmo tema. Por isso, a estrutura das sessões observadas foi semelhante e não se registaram diferenças significativas.

As sessões estavam essencialmente organizadas em três momentos. Num primeiro momento, o professor fazia uma introdução contextualizada, enunciando os objetivos da sessão e, com apoio do *Power Point*, apresentava um resumo das tarefas a realizar e dos materiais a utilizar. Nesta fase inicial demonstrava, com a ajuda de dois estudantes, como se deveriam desenvolver as tarefas estabelecidas para aquela aula. Num segundo momento, sequencialmente, os estudantes, divididos em três grupos, desenvolviam cada uma das tarefas propostas. No terceiro e último momento era feito um balanço e uma síntese pelos estudantes e pelo professor.

Nestas aulas, de natureza eminentemente prática, os estudantes, divididos em grupos, tinham a oportunidade de viver situações muito próximas das reais. Os equipamentos disponíveis permitem simular, com assinaláveis níveis de realismo, os contextos em que os estudantes vão ter que trabalhar. Consequentemente, os estudantes tiveram sempre um papel bastante ativo

neste tipo de aulas, contactando diretamente com os materiais e desenvolvendo eles próprios as tarefas propostas, existindo sempre envolvimento de todos os elementos dos grupos, mesmo nos momentos em que ouviam as explicações do professor e no momento final das aulas. O professor assumia um papel de orientador e supervisor, acompanhando os estudantes no decorrer das aulas e alertando para os aspetos mais importantes a reter. Formulava questões de forma sistemática e procurava esclarecer todas as dúvidas à medida que os estudantes as iam explicitando.

Professor - Então o que dizem? (Depois dos estudantes experienciarem as tarefas propostas)

Estudantes - Ser idoso é complicado.

Professor- Já fizeram ensinos clínicos onde contactaram com idosos. O que pode mudar nos ensinos clínicos que irão frequentar a partir desta experiência?

Estudantes- Ficamos a compreender melhor as dificuldades. Podemos ajudar pois percebemos agora que eles quando não fazem determinada ação que lhes pedimos é porque não podem.

Professor- Que mais?

Estudantes- Ajudar o idoso a contornar alguma das suas dificuldades.

Professor- Como? Quais?

Estudantes- A procurar recursos... e a usar os recursos que há nos hospitais, como por exemplo para se levantar...

Professor- Que dificuldades sentiram mais nestas experiências?

Estudantes - Subir e descer escadas

Estudantes - Ajudá-los nas tarefas, dar-lhes mais tempo, encorajá-los.

Professor - Encorajá-los exatamente. Incentivá-los. Não criticar, por exemplo, quando entornam um copo de água. Ensinar estratégias adequadas.

Professor – E em termos de cidadania o que pode mudar?

Estudantes - Olhar para quem sobe num autocarro; dar mais tempo. Já ninguém dá lugar...

Através dos registos das observações, foi possível compreender que os conteúdos trabalhados nestas sessões se relacionavam com situações que os estudantes já tinham vivido em ensinos clínicos anteriores. Esta relação foi estabelecida tanto pelo professor como pelos estudantes. A descrição feita por um dos observadores mostra que havia uma preocupação em contribuir para que os estudantes tivessem uma visão mais abrangente e integrada das situações com que eram confrontados.

Preocupação na integração de diferentes saberes, sobre como pensar na figura do idoso e das suas limitações. Fazê-los pensar que, muitas vezes, pedimos determinadas coisas aos idosos que eles não fazem porque não conseguem e porque têm uma visão do mundo à sua volta diferente daquela que estamos à espera que tenham.

As aulas de orientação tutorial que se observaram serviram essencialmente para apresentar trabalhos ou projetos (individualmente ou em grupo) à restante turma ou para os estudantes trabalharem em grupo, esclarecendo dúvidas com o professor.

As sessões de apresentação de projetos por parte dos estudantes variaram substancialmente no seu conteúdo e na sua natureza. De facto, num dos casos, sendo poucos os estudantes que expuseram o seu trabalho, o professor aproveitou o tempo restante de aula para lançar um debate para toda a turma. Noutra sessão, a apresentação dos projetos por parte dos estudantes ocupou todo o tempo de aula, com o professor a analisar e a comentar os trabalhos apresentados.

Numa sessão destinada ao trabalho em grupo, a dinâmica de sala de aula foi bastante diferente das acima descritas, com os estudantes reunidos em grupos e o professor percorrendo a sala, prestando apoio e esclarecendo dúvidas a cada um dos grupos.

De modo geral, os professores faziam uma introdução da aula, explicando o que se iria passar e o que se esperava da participação dos estudantes que, em geral, se mostraram bastante confiantes no trabalho que desenvolveram durante grande parte do tempo de aula. Os recursos mais utilizados nestas sessões foram o projetor multimédia, o quadro e os computadores portáteis.

O *feedback* foi, em geral, distribuído de forma sistemática, traduzindo a reação (descritiva e avaliativa) dos professores ao trabalho desenvolvido pelos estudantes. Os professores pareceram sempre empenhados em sublinhar os aspetos mais conseguidos de cada trabalho. Este *feedback* revelou-se bastante útil para os estudantes porque lhes permitiu melhorar a qualidade dos seus trabalhos.

A cada tarefa realizada e à participação dos estudantes o professor ia distribuindo *feedback* no sentido de orientar, reconhecer o esforço e motivar.

Nas sessões de orientação tutorial os professores assumiram o papel esperado de orientadores, enquanto que os estudantes adotaram um papel mais ativo, participando de forma dinâmica nestas sessões. Os professores acompanharam e apoiaram os estudantes no seu trabalho, esclarecendo dúvidas e indagando em que ponto se encontravam na aprendizagem. Sempre que necessário, distribuíram *feedback* no sentido de consciencializar os estudantes acerca dos aspetos a melhorar. Em alguns casos, os estudantes distraíam-se e abstraíam-se do que estava a ser desenvolvido nas aulas, verificando-se algumas conversas não relacionadas com o tema abordado. Assim, nestas circunstâncias, os professores tiveram que agir de forma mais assertiva e firme no sentido de garantirem a existência de condições necessárias para desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Os estudantes participam mais frequente e espontaneamente nas aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais, talvez porque são em menor número, pela sua distribuição física nas salas de aula e pelas próprias dinâmicas utilizadas nas sessões. Para os estudantes parece ser mais fácil participarem ativamente nas sessões em que estão mais envolvidos e nas quais têm que desenvolver tarefas que lhes são apresentadas pelos professores. Foi também nas aulas teórico-práticas que se registou um maior à vontade dos estudantes para formular questões no decorrer das aulas e para se envolverem em mais momentos de discussão e debate em grande grupo.

Nas aulas teóricas, os estudantes, apesar do esforço dos professores em estimular a participação dos estudantes, a verdade é que estes não mostraram uma participação muito ativa. Foi possível verificar que os professores, na sua maioria, formulavam questões e pediam aos estudantes contributos para elaborar sínteses dos conteúdos abordados, mas sentiu-se, quase sempre, alguma relutância dos estudantes em participar.

É ainda de salientar que os estudantes, especialmente nas aulas teóricas e de orientação tutorial, falavam bastante entre si em conversas que, aparentemente, pouco teriam a ver com os assuntos em discussão na aula.

O nível de ruído é, por vezes, tão alto que alguns estudantes se queixam entre si dizendo ser “difícil trabalhar neste ambiente”. Às 8h35, ao despachar o 3º grupo, tentando regular o problema, o professor questiona: “conseguem ouvir-se uns aos outros?”

Talvez seja possível afirmar que a dinâmica das aulas e as tarefas aí desenvolvidas, foram consideradas, tanto por professores como pelos estudantes, como os melhores contributos para o desenvolvimento das aprendizagens. Isto porque, através das observações efetuadas, existiu quase sempre um esforço dos professores em dinamizar as aulas e em envolver os estudantes numa diversidade de tarefas e, na maioria dos casos em que isso se verificou, os estudantes responderam positivamente.

Na maioria das aulas teóricas e teórico-práticas assistidas não foi evidente que tivesse havido qualquer propósito para avaliar deliberadamente o trabalho dos estudantes. As questões formuladas pelos professores pareciam servir essencialmente para desenvolver algumas ideias e conceitos, aproveitando, por vezes, as respostas corretas dos estudantes. A avaliação era essencialmente baseada em testes ou instrumentos afins, administrados no final de um período mais ou menos longo de desenvolvimento do currículo. De facto, no decorrer das aulas, as provas finais eram referidas para alertar os estudantes para começarem a estudar para esse “momento de avaliação”. Consistente com este tipo de abordagem, o *feedback* fornecido era, na generalidade dos casos, pontual e apenas com o objetivo de reforçar e valorizar as respostas dos estudantes.

Importa realçar que em algumas sessões (poucas) houve momentos em que foi perceptível a preocupação dos professores em verificar as aprendizagens dos estudantes através da formulação de questões. Nestes casos, o *feedback* fornecido era variado e os professores procuravam abranger todos os estudantes para clarificar as suas ideias e contribuir para que consolidassem as suas aprendizagens.

Nas aulas de práticas laboratoriais, a avaliação era de natureza contínua e informal e realizada a partir das observações e questões que eram colocadas aos estudantes. Foi também utilizado um elemento de avaliação mais formal (um relatório em grupo sobre uma experiência desenvolvida na aula e que seria enviado por email para o professor). O *feedback* era frequente e era distribuído por todos os estudantes para os orientar no desenvolvimento dos trabalhos e para estimular a sua argumentação. O professor valorizava o que os estudantes demonstravam saber e aproveitava para aprofundar conceitos e ideias ao mesmo tempo que ia verificando como os estudantes evoluíam na aprendizagem.

Nas aulas de orientação tutorial a avaliação esteve sempre presente. Em duas das sessões observadas foi possível verificar, através da natureza das interações e do *feedback* produzido, que a avaliação tinha propósitos claros de ajudar os estudantes a aprender. Na verdade, o professor distribuía *feedback* para orientar e motivar os estudantes a melhorar os produtos esperados. A função da avaliação, nestas duas sessões, foi claramente orientada para melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Numa outra sessão, o professor distribuía *feedback* através da atribuição de classificações. Na verdade, os alunos iam junto do professor para uma espécie de chamadas orais que se desenvolviam sem que a turma as acompanhasse, no final das quais recebiam uma classificação que, supostamente, reflectia o seu desempenho.

A julgar pelos comentários e perguntas dos estudantes aos colegas que regressavam da conferência com o professor, está a ser produzida uma “classificação” (às 8h43, um estudante da última fila sentado junto à janela, pergunta à colega do lado acabada de regressar da “chamada”: “quanto é que tiveste?” a estudante responde-lhe em voz baixa (inaudível) e mostra-lhe uma anotação em papel.

Esta “nota de campo” traduz muito sinteticamente um dos episódios que foi possível observar e registar relativamente à distribuição de *feedback* numa aula de orientação tutorial.

Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares

Em relação à relação pedagógica estabelecida entre professores e estudantes, pode afirmar-se que, independentemente da tipologia de aula, é uma relação considerada boa, de alguma proximidade e cumplicidade entre os sujeitos (professor e estudantes e entre os próprios estudantes). É notório que esta proximidade é maior no caso das aulas teórico - práticas e práticas laboratoriais.

Os estudantes, na sua globalidade, pareceram relativamente à vontade para participarem, mostrando sentir-se confortáveis para fazerem intervenções ao longo das aulas. Mas, mais uma vez, faz sentido referir que nas aulas mais orientadas para a prática, a participação dos estudantes foi mais notória. Os professores tiveram, por vezes, que impor respeito e silêncio nas aulas, o que provocou momentos de algum desconforto e até de tensão com os estudantes.

Observações no Contexto dos Ensinos Clínicos

As observações ocorreram nos locais onde se desenvolviam os ensinos clínicos (e.g. salas de reuniões, gabinetes de trabalho, salas de formação, espaços comuns como refeitórios e salas de espera) e também em salas da ESEnfC.

As sessões observadas foram, de modo geral, muito semelhantes, embora tivesse sido possível identificar quatro tipos: a) sessões de planificação; b) seminários (discussão de estudos de casos/narrativas de aprendizagem ou incidentes críticos); c) sessões de avaliação intermédia; e d) sessões de avaliação final.

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Em todas as sessões observadas foi possível constatar que houve sempre uma planificação e organização atempada dos assuntos que seriam objeto de trabalho.

Nas sessões destinadas à planificação a sua organização e planeamento prévios eram realizados quer pelos docentes quer pelos estudantes. Foi possível verificar

que os professores orientavam estas sessões com base no trabalho que era previamente desenvolvido pelos estudantes. Existiram sempre momentos de debate entre os vários intervenientes acerca de modos de atuar em contexto de ensino clínico. As sessões de planificação eram essencialmente utilizadas para orientar os estudantes no seu percurso, planificando estratégias de ação mas sempre com o cuidado de as fundamentar teoricamente (e.g. conceitos de intervenção, atitudes, diagnóstico). Numa das observações constatou-se que o professor partiu de um caso concreto, vivido por um estudante em ensino clínico, para promover a integração de conhecimentos já abordados nas unidades curriculares.

De seguida o professor sugeriu que partissem de um caso concreto que algum dos estudantes tenha vivido hoje. Uma estudante respondeu imediatamente expondo um dos seus casos. Seguidamente o professor questiona a estudante sobre a sua ação no caso concreto do ensino clínico para o integrar nos vários padrões de procedimentos estudados em unidades curriculares.

Relacionou os assuntos tratados com o trabalho de investigação. Partindo do caso exposto, os estudantes realizaram uma planificação adaptada à situação em causa, onde todos contribuíram em conjunto para a sua realização, discutindo vários pontos de vista. O professor afirmou que qualquer planificação terá que integrar: diagnóstico de enfermagem, objetivos, intervenções e avaliação. Neste assunto alerta para a importância da existência e da definição de objetivos para depois avaliar a eficácia da intervenção em função do diagnóstico.

Em geral, os seminários (sessões destinadas à discussão de estudos de casos, narrativas de aprendizagem e incidentes críticos) começavam com uma introdução do professor sobre o que iria acontecer, seguindo-se os momentos de apresentação dos casos por parte dos estudantes. Nestes momentos, professor e restantes estudantes (quando presentes) ouviam calmamente as exposições, mostrando bastante interesse. Posteriormente existiam momentos de debate, em que os estudantes participavam ativamente. No caso das sessões em que os intervenientes eram apenas os professores e o estudante que apresentava o seu caso, o momento de debate passava a ser um momento de discussão sobre os pontos mais relevantes do trabalho. No final destas sessões, foi frequente observar sínteses e reflexões finais, com contributos de professores e estudantes.

Relativamente às sessões orientadas para a avaliação intermédia, foi possível identificar três momentos que se podem considerar estruturantes. Um primeiro momento em que o estudante ou estudantes, eram convidados a autoavaliarem-se, descrevendo e refletindo sobre o seu desempenho em ensino clínico. Um segundo momento em que os professores apresentavam e discutiam a sua apreciação sobre o percurso do estudante e, finalmente, um terceiro momento destinado à definição do caminho a seguir.

No caso das avaliações finais, a organização das sessões foi um pouco diferente pois, na maioria dos casos, os professores começavam por tecer alguns comentários sobre o trabalho desenvolvido. Seguidamente era dado algum espaço para o estudante argumentar e fazer uma apreciação do seu percurso e, finalmente, discutiam com base na ficha de avaliação, analisando todos os itens e as discrepâncias que se verificaram nos vários preenchimentos.

Para além do guia orientador, a grande maioria destas sessões, como seria expectável, teve como suporte documentos produzidos pelos estudantes (e.g. planificações, estudos de caso, incidentes críticos, narrativas de aprendizagem, autoavaliações).

Professores e estudantes, na maioria dos casos, tiveram um papel relevante e equilibrado no desenvolvimento de todas as sessões. Em geral eram os professores que formulavam questões, embora, nalgumas situações os estudantes também o tivessem feito. Em geral, os estudantes argumentavam e defendiam os seus pontos de vista, assumindo um papel ativo na sua aprendizagem. Quanto ao *feedback* distribuído, pode afirmar-se que foi bastante frequente e sistemático e que a sua natureza foi eminentemente formativa e reguladora de aprendizagem.

A participação dos estudantes foi, em alguns casos, solicitada pelos professores. No entanto, verificou-se que, na generalidade das sessões, com exceção das destinadas a avaliações, os estudantes se mostraram bastante interventivos, participando frequente e espontaneamente no seu desenvolvimento. A comunicação era constantemente contributiva e reflexiva, sendo de salientar que as observações mostraram a preocupação dos professores em aproveitar as

mais variadas situações para que os estudantes pudessem refletir e partilhar os seus pensamentos. De facto, as práticas dos professores pareceram evidenciar a sua convicção de que a reflexão pode constituir um meio importante de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação de natureza contínua, orientada para apoiar os estudantes a desenvolverem e a regularem as suas aprendizagens esteve presente no discurso da maioria dos professores. Uma grande parte dos professores aproveitava os contributos dos estudantes para aprofundar a componente teórica e para lhes demonstrar a necessidade de se ser rigoroso e preciso. Geralmente, nos momentos finais das sessões de planificação e de seminário os professores faziam balanços acerca do trabalho realizado, que se traduziam na formulação de juízos avaliativos.

Ambientes de Ensino / Aprendizagem / Avaliação no Contexto dos ensinos clínicos

Foi possível identificar relações cordiais entre os vários intervenientes nos ensinos clínicos (professor/estudante/tutor e estudante/estudante). Os estudantes respondiam quando solicitados e sempre que colocavam questões, o professor respondia imediatamente. No caso das sessões de avaliação, os enfermeiros tutores também faziam intervenções embora mais pontuais. Em geral o ambiente era descontraído, notando-se alguma tensão apenas nos momentos mais formais de avaliação, mas foi perceptível, em grande parte dos casos, a existência de cumplicidade e proximidade entre os estudantes, os professores e os tutores.

Entrevistas a Professores no Contexto das Unidades Curriculares

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Quando questionados sobre a planificação e organização do ensino, grande parte dos professores refere que, de certa forma, participou na conceção e construção do programa ou que contribuiu para a introdução de alterações.

Geralmente, os professores de uma determinada unidade curricular reúnem-se, refletem e discutem o programa a adotar.

Todos os intervenientes nesta unidade curricular participam em pequenos ajustes que se revelem necessários (ao programa). Nomeadamente no domínio das metodologias. Todos os anos tento reformular aspetos que se revelaram menos positivos na aprendizagem dos alunos.

A grande maioria dos professores evidenciou empenhar-se na adaptação regular e sistemática de aspetos do programa tendo em conta os constantes desenvolvimentos da disciplina e da profissão de enfermagem. Por isso, alguns professores referiram a necessidade de se reunirem no início e no final do semestre para discutirem os aspetos mais relevantes do desenvolvimento do programa no contexto do plano de estudos da licenciatura. Como o programa foi considerado o principal referente utilizado para planificar e organizar o ensino e desenvolver o currículo, vários professores referiram a necessidade que sentem em manter-se atualizados dos pontos de vista científico, técnico e pedagógico.

Como seria de esperar, a maioria dos professores referiu inspirar-se nos referenciais teóricos de enfermagem para planificar e organizar as aulas. Dessa forma, recorrem a manuais da área e a literatura atual portuguesa e internacional. Para além disso, grande parte dos professores referiu que tem também em consideração, no momento de preparação das aulas, as formações que tiveram, as suas práticas profissionais e também a prática enquanto estudantes.

No fundo é uma diversificação de situações que concorrem para isso. Naturalmente que privilegio manuais. Nesta matéria privilegio acima de tudo, e sempre que possível, um manual ou um artigo porque a minha experiência no ensino diz-me que estar a dar muitos materiais de consumo aos estudantes, apenas e só para uma hora ou duas, não me dá o melhor *feedback*. (...) Inspiro-me na minha vida pessoal, na minha vida como professor e naquilo que fui aprendendo ao longo da vida sobre dinâmica de grupos e sobre interação com as pessoas. Porque cada aula é sempre um desconhecido e pode-nos conduzir para diversos caminhos. (...) Tenho como base a investigação científica e depois decorre normalmente de acordo com a minha experiência como professor.

A articulação dos conteúdos teóricos com os aspetos práticos da profissão foi outro aspeto bastante referido nas entrevistas. Na opinião de muitos professores, é importante para os estudantes terem exemplos reais da profissão pois, desta forma, conseguirão, mais facilmente, fazer a ligação entre a teoria e a prática exigida nos ensinamentos clínicos. Vários professores referiram que, para além de exemplos práticos vividos, esforçam-se para, nas suas aulas, recorrerem a casos práticos que os próprios alunos já tenham vivido e com os quais se consigam identificar.

Quanto às abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula, cada professor tem a liberdade de utilizar as suas preferências mas “sempre tendo em conta os objetivos e o programa que foram previamente traçados”. A maioria dos professores reconheceu que, nas aulas teóricas, o método mais utilizado é o expositivo. Apesar de muitos concordarem que não é o mais indicado, defendem que é o mais apropriado tendo em consideração as circunstâncias.

Sim, é o método expositivo, até porque dar esta disciplina teórica de outra maneira é impossível. Eu não consigo trabalhar com turmas de 70 alunos em aulas teóricas... é impossível dar tanta matéria com uma turma enorme de 70 alunos.

Já as aulas teórico-práticas permitem a utilização de métodos mais interativos, devido essencialmente ao menor número de estudantes em sala de aula facilitar o desenvolvimento de dinâmicas mais interativas e participativas no processo de ensino e aprendizagem.

Nas teórico-práticas tentamos todos usar... até porque os grupos são mais limitados. Existe, então, uma tentativa de fortalecer mais os procedimentos que já foram administrados na fase teórica com uma metodologia mais interativa, através de trabalho de grupo, discussão e análise de modelos e aí poderá haver algumas diferenças entre um ou outro professor.

As aulas teóricas passam por isso, nas aulas teórico - práticas recorro mais aos artigos de investigação, à minha experiência profissional e pessoal e à própria formação que tive... E, portanto, as aulas teórico-práticas, embora tenham uma componente teórica que advém diretamente dos manuais, dos artigos e das pesquisas, têm também uma outra componente de aplicabilidade ou aplicação prática, ou daquilo que são as experiências dos alunos naquele contexto.

No caso das aulas práticas laboratoriais, a metodologia utilizada é bastante diferente das outras modalidades de aulas, pois desenvolvem-se muito em torno de simulações de situações reais. Foi perceptível, através das entrevistas realizadas, que os professores consideravam que as três modalidades de aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais) deviam estar interligadas entre si e complementarem-se.

Nas teóricas nós fazemos mais exposição de conteúdos, é um método mais expositivo efetivamente porque é aí que têm que ser introduzidos os conteúdos, bases e alicerces da unidade curricular. Ao nível das teórico-práticas fazemos este trabalho que é o trabalho do aluno e nós vamos acompanhando e depois passamos mais para os estudos de caso. Casos concretos que eles depois irão encontrar na prática, no desenvolvimento dos estágios. E nas práticas já fazemos simulações que vão em continuidade das aulas teórico-práticas. Está tudo ligado. As nossas simulações na prática dão resposta aos casos que eles trabalharam nas teórico-práticas.

No que diz respeito aos recursos e materiais utilizados, grande parte dos professores referiu utilizar o *Power Point* nas aulas teóricas. O recurso aos diapositivos é, segundo os professores, bastante valorizado pelos estudantes sendo praticamente impossível não o utilizar nos dias de hoje.

É raro um professor hoje preparar as suas aulas sem utilizar o *Power Point* por exemplo, ou outro meio similar. É muito difícil não o fazer.

Segundo a maioria dos professores, os slides em *Power Point* têm uma função de apoio à aula e servem sobretudo como suporte visual aos conteúdos expostos. Muitos professores utilizam-no como um guia orientador da aula que contém os tópicos mais importantes e alguns admitiram colocar as informações que consideram mais relevantes para os estudantes registarem.

Eu utilizo o *Power Point*... Por acaso é curioso porque eu apresentei resistência em utilizá-lo... Mas cheguei à conclusão, durante os anos que lecionei, que tem duas utilidades. Uma, prende a atenção dos alunos... os estudantes hoje em dia adoram o visual e o *Power Point* é muito interessante para que eles possam ter a sua atenção focada. Para além disso, é uma ajuda para o professor no sentido de orientar a aula e portanto o professor não se dispersa... E tem outra vantagem, com o *Power Point* o professor também não precisa de mais papel nenhum... porque tem o sumário, tem a síntese, algumas vezes até um pouco mais que a síntese também para facilitar a vida aos alunos e ao próprio professor.

Alguns professores discutiram a questão do fornecimento, ou não, dos diapositivos aos estudantes. Uma parte considerou que se os estudantes tiverem acesso aos diapositivos consideram-nos o elemento essencial do seu estudo, limitando, de certa forma, a pesquisa e a reflexão aos materiais fornecidos, o que seria muito pouco. Em todo o caso, quando optam pela distribuição dos slides pelos estudantes, os professores avisam-nos acerca das limitações do material e, para os ajudar, fornecem, cada vez mais, outro tipo de materiais (e.g. artigos que justificam tomadas de decisões, resultados de investigações válidos e relevantes).

Para além deste recurso, muitos professores afirmaram ainda recorrer ao quadro, a fichas de trabalho e a modelos anatómicos.

Depois temos modelos, que são um grande privilégio e que eu utilizo muito... Modelos anatómicos, que trago para a sala de aula para os desmontarmos e analisarmos as estruturas, os órgãos... em grupos ou não, depende... Se tiver muitos modelos fazemos em grupos, se tiver poucos modelos, só dois ou três, não fazemos em grupo... junto duas ou três mesas e chamo os alunos para perto de mim e estimulo-os a desmontar os sistemas, os órgãos, as estruturas...

Os professores, de modo geral, defenderam que a diversidade de metodologias utilizadas, com recurso a vários materiais e tarefas, é bastante benéfica para as aprendizagens dos estudantes. Talvez por isso, a maioria dos professores tenha afirmado que tenta motivar e interessar os estudantes recorrendo frequentemente ao questionamento, à visualização de vídeos e à projeção de imagens.

Bom, as aulas teóricas são aulas que apontam muito para a forma clássica (...) não podemos fugir a isso. Nessas aulas clássicas tenho de ter sempre algum suporte. O *Power Point* tem sido um suporte interessante para captar a atenção dos alunos e, para além disso, vou interpelando os alunos com algumas questões para os trazer para a aula. (...) Eu utilizo sempre o quadro, não há aula nenhuma em que eu não utilize o quadro. Isto é, procuro utilizar vários meios e, geralmente, o quadro serve-me de suporte para interpelar os alunos. O *Power Point* é, de facto, o apoio ao professor e depois o quadro onde faço os esquemas, onde eles me ajudam a construir as lógicas e depois desenvolvemos.

A formulação de questões é, para a grande maioria dos professores entrevistados, frequentemente utilizada, pois torna a aula mais dinâmica, permite uma maior interação com os, e entre os, estudantes e obriga-os a refletirem e a integrarem os conteúdos abordados. Além disso permite que professores e estudantes percebam a situação dos estudantes em relação à aprendizagem. Como referiu a maioria dos professores entrevistados, trata-se de uma excelente forma de obter e distribuir *feedback* que lhes permite ajustar alguns aspetos do seu ensino.

Tem vários objetivos, um deles é mantê-los atentos, é uma forma e uma estratégia para captar a atenção. Mas é também porque eu tento que eles façam o relacionamento de conteúdos, que eles articulem os conteúdos que aprendem noutras disciplinas com aquilo que estão a aprender aqui. O conhecimento vai sendo construído sobre o conhecimento prévio (...). O propósito principal é esse, é que eles consigam articular as coisas e depois também tenho a preocupação de ir revendo, de umas aulas para as outras, as aulas anteriores.

O questionamento, na maioria dos casos, era pensado e preparado pelos professores mas todos concordaram que deveria ser ajustado de acordo com o desenvolvimento das aulas. Reconheceram que se sentiam preparados para formular determinadas questões mas que as utilizavam de acordo com as necessidades demonstradas pelos estudantes num dado momento. Talvez por isso mesmo, um dos professores entrevistados defendeu que as aulas não deviam ser planificadas de forma excessivamente detalhada e rígida, deixando espaço para a flexibilidade que é necessária em qualquer processo pedagógico.

Se for uma aula muito planeada, muito estruturada tópico a tópico não se consegue depois integrar o que os alunos trazem. Tem de haver aqui alguma flexibilidade também no planeamento. Se for uma aula muito estruturada, para demorar aquele tempo, em que aqueles conteúdos têm de ser seguidos naquela ordem e naquele tempo perde-se depois o contacto com os alunos.

Quando os estudantes os questionam com algumas dúvidas às quais não conseguem responder, os professores referiram não sentir qualquer constrangimento quanto a isso e rapidamente admitem, perante os estudantes, não saber a resposta, comprometendo-se a responder às suas dúvidas na aula seguinte. Alguns professores consideraram que aproveitavam essas situações para solicitar aos estudantes pesquisas sobre o assunto em questão, justificando

que, dessa forma, os estudantes participavam efetivamente na construção da sua aprendizagem.

O papel dos estudantes nas aulas varia de acordo com a sua natureza, sendo mais ativo nas aulas práticas. Contudo, grande parte dos professores entrevistados afirmou que, mesmo nas aulas teóricas, existe a tentativa de tornar o papel dos estudantes mais ativo, modificando, assim, a ideia do professor como único transmissor de conhecimento.

Eu revejo-me num papel de muita interação com o estudante (...), a minha postura diária não é de me sobrepor, no sentido de eu é que tenho o poder. Eu estou aqui, eu é que tenho o saber e vocês estão aí, têm que assimilar... eu não me revejo assim. (...) Procuro que ambos sejamos sujeitos ativos na aprendizagem de ambos, porque eu também aprendo imenso com eles, quanto mais não seja por eles me fazerem pensar com algumas questões que me colocam.

A maioria dos professores reconheceu que é muito importante envolver os estudantes no desenvolvimento das aulas e, para que isso aconteça, o seu papel deveria ser o de facilitador da aprendizagem, estimulando os estudantes a formularem questões sempre que o consideram necessário.

Eu gosto muito de envolver os estudantes no seu processo de aprendizagem, na construção da aprendizagem, principalmente muito pela descoberta e isto também tem muito a ver com o *feedback* que me têm dado.

No que diz respeito ao tempo curricular distribuído pelas diferentes unidades curriculares, a maioria dos professores considerou-o adequado, referindo que, para os conteúdos que têm de abordar e os objetivos que têm de atingir, o tempo de que dispõem é adequado. Salientaram que com o processo de Bolonha, as horas de contacto diminuíram e as horas de trabalho autónomo dos estudantes aumentaram, como tal, referiram que se disponibilizam sempre para apoiar os estudantes fora das aulas, recebendo-os no seu gabinete e fornecendo os seus contactos de e-mail.

O que eu faço é dar o meu endereço de e-mail logo no primeiro dia. Depois, quando precisam, eles enviam-me um mail e combinamos. O que eu gostava que os alunos percebessem é que, para aquela unidade curricular, existe aquele tempo de investimento do aluno. Eu posso ser facilitador nessas horas de investimento. Quando eles

dedicam tempo à disciplina e que não conseguem perceber, eu estou ali.

Apesar de concordarem, na generalidade, com o tempo atribuído à unidade curricular que lecionam, muitos professores reconheceram que os estudantes têm uma carga horária excessiva, com horários muito pesados e com unidades curriculares muito exigentes e mostraram-se sensíveis relativamente a essa situação.

Eu gostaria até de poder fazer isso. Acontece que tenho dúvidas. Porque com a carga que eles têm, no conjunto das outras disciplinas, tenho algum receio que isso sobrecarregue em excesso os alunos (...). Eu sei que eles têm muito trabalho em relação às outras disciplinas e como nós, temos sempre esta esperança mas ainda não foi concretizada, de nos conseguirmos articular entre nós no sentido de avaliarmos bem qual é a carga de trabalho dos alunos e o que é que podemos pedir... Como nós nunca conseguimos chegar a fazer esta articulação, eu jogo um bocadinho à defesa em termos de proteção dos alunos. (...) Claro que se calhar teria até vantagens... qualquer dia vou mesmo experimentar a ver se dá (risos) mas tenho dificuldade em imaginar que eles consigam fazer isso. Bom e depois ainda há outro elemento. Eu também não sei se teria capacidade para manter uma correção e esse tal *feedback* com essa regularidade. Portanto isto tinha de ser equacionado.

Alguns professores questionaram o enquadramento da “sua” unidade curricular no plano de estudos da licenciatura, considerando, por exemplo, que deveria estar num outro ano pois os estudantes iriam beneficiar mais com essa alteração. Por vezes, afirmaram, os estudantes do 1º ou do 2º anos ainda não têm a maturidade necessária para adquirir e desenvolver determinados conhecimentos.

Outra questão que suscitou intervenções e reflexões de muitos professores entrevistados teve a ver com a grande dificuldade sentida para articular conteúdos, metodologias e práticas tendo em conta o número de docentes envolvidos. Na verdade, referiram que nem sempre se consegue atingir o que se pretende no domínio da articulação entre os professores e, uma vez que a falta de coordenação existente é bastante evidente para os estudantes, muitos professores referiram sentir-se bastante mal com essa situação.

Ora, para haver articulação acerca da forma como se vão leccionar os conteúdos, para depois os estudantes... Os nossos estudantes são inteligentes e captam muito as nossas fragilidades. (...) Portanto, se não houver articulação e se não tivermos muito bem coordenados e discutirmos o que vamos abordar, eu acho que os estudantes que passam informação uns aos outros, passam os apontamentos uns aos outros... acho que eles apercebem-se disso.

De forma a evitar estas situações decorrentes da falta de articulação e de colaboração entre os professores, um dos docentes entrevistados descreveu como trabalhou com os seus colegas numa tentativa para ultrapassarem alguns problemas.

Marcámos no nosso horário, um dia na semana, prévio às aulas em que vamos lecionar um dado conteúdo. Marcámos uma reunião para todos os docentes que vão estar envolvidos num determinado procedimento. Com o texto de apoio vamos todos para o laboratório simular o procedimento. Isto dá-nos alguma garantia de que todos os professores envolvidos harmonizam os conteúdos que dizem respeito àquela prática, são fiéis ao que combinaram e partem para as aulas todos em sintonia.

Apesar de as modalidades de aula serem, por natureza, bastante diferentes, e, por isso, apresentarem estruturas diferenciadas, foi possível perceber que há um padrão comum à maioria das aulas. Na verdade, os professores, tipicamente, começam a aula por fazer uma breve súmula dos conteúdos abordados na aula anterior, prosseguindo a aula com uma introdução do que será abordado. Segue-se a exposição de conteúdos (no caso das aulas teóricas) e o desenvolvimento de tarefas (nas aulas teórico-práticas). Geralmente, segundo os professores, a fase de exposição de conteúdos é acompanhada com formulação de questões e alguns momentos de discussão. A aula termina, quando existe tempo, com uma síntese dos principais tópicos abordados.

Eu começo a aula por relembrar o que é que já foi dado e com a informação do que vamos dar. Tento fazer a contextualização teórica, relacionar com exemplos que eles já podem ter vivenciado no ensino clínico (...). E depois, normalmente, deixo uns minutos para questões.

Uma aula típica minha... começo por fazer uma pequenina introdução para os cumprimentar... para saber se está tudo bem. Depois exponho a matéria que vamos dar, as áreas temáticas que vamos dar, embora eles saibam do programa, mas podem estar

esquecidos, por isso é sempre bom. Depois são os conteúdos gerais e os mais específicos que vamos dar, depois os objetivos... O que é que se pretende que eles apreendam hoje com a minha aula, quais são as competências no fundo que eu quero que eles adquiram... e depois a exposição da aula (...) é dada em *Power Point*.

Alguns professores, apesar de reconhecerem que os estudantes preferem as aulas mais práticas, nas quais existem trabalhos de grupo ou individuais, em vez da exposição de conteúdos, referiram que não poderá ser doutro modo pois, na sua opinião, para se conseguir desenvolver determinados procedimentos é necessário aprender os conceitos básicos estruturantes de uma área do conhecimento e é para isso mesmo que servem as aulas teóricas.

Os professores evidenciaram sistemas de concepções bastante consistentes acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação, não hesitando em referir o que consideravam ser mais importante ensinar e aprender (e.g. os conhecimentos teóricos e a importância da teoria na aprendizagem; as competências práticas; a adequação do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes).

O que eu quero que eles consigam, em termos de aprendizagem nas aulas teóricas, é a apreensão na perspetiva correta dos conceitos (...) Portanto o meu objetivo de aprendizagem centra-se muito numa apropriação correta, da exatidão, correção teórica dos conceitos.

Para mim é transmitir aos outros aquilo que se sabe, pelas experiências, pelos resultados das nossas vivências, das nossas leituras, dos nossos estudos. Depois, aprender, será mais complicado porque nem todos aprendem mais facilmente, uns têm mais capacidades que outros, mais atenção, mais interesse e mais motivação e isso depende tudo.

Ensinar e aprender... ou o ensino e a aprendizagem... Bom, primeiro é útil que os dois conceitos estejam integrados, porque não há aprendizagem sem um bom ensino e o bom ensino também deriva muito daquilo que é a perceção e a fundamentação que o professor tem acerca das aprendizagens que os estudantes vão tendo. Portanto todo o processo de ensino – aprendizagem gira um pouco à volta daquilo que o professor consegue demonstrar e do *feedback* que o professor recebe no sentido de ir ajustando os melhores métodos, os melhores objetivos, o melhor processo na componente de ensino propriamente dita (...).

A maioria dos professores afirmou privilegiar a participação dos estudantes em sala de aula pois considera que essa participação facilita o processo de

aprendizagem e melhora o processo de ensino. Por isso, referiram que estimulam a participação dos estudantes, deixando-os à vontade para participarem e colocarem questões no decorrer das aulas e mostrando-se disponíveis para responder a todas as dúvidas que possam surgir. No entanto, em geral, os estudantes têm alguma relutância ou dificuldade em participar e, em muitos casos, são sempre os mesmos que participam espontaneamente. Para envolver toda a turma, os professores referiram que utilizavam frequentemente o questionamento individual, dirigindo-se diretamente aos estudantes menos participativos.

Eu tento diversificar. Há alunos que tomam sempre a iniciativa e eu, às vezes, tento também refreá-los um bocadinho, sem os inibir mas acabo por solicitar também a outros alunos a participação. Vou tentando gerir, diversificando também os alunos a quem faço questionamento.

Alguns professores admitiram que a participação dos estudantes pode aumentar ou diminuir de acordo com o tema abordado nas aulas. Existem alguns conteúdos com os quais estão mais à vontade, porque, de certa forma, se identificam mais e, nesses casos, os estudantes colocam questões espontaneamente, fornecem exemplos e até trazem materiais relacionados com o tema abordado.

Nas aulas teórico-práticas e práticas laboratoriais, os estudantes participam mais espontaneamente pois o grupo é mais pequeno e as metodologias utilizadas são de cariz mais prático o que, desde logo, implica uma maior interação em sala de aula.

Para a maioria dos professores entrevistados o ideal é que a participação dos estudantes seja construtiva e um bom contributo para a sua própria aprendizagem e para a dos seus colegas. Alguns professores entrevistados manifestaram a opinião de que os estudantes que mais participam e que menos faltam às aulas aprendem mais do que os estudantes que faltam ou que assumem uma posição de passividade nas aulas. No entanto, outros professores consideraram que nas aulas teóricas, e devido ao excessivo número de estudantes presentes, se todos participassem de igual forma seria bastante

complicado para o professor gerir o seu tempo de aula e abordar todos os conteúdos previstos.

Quanto às percepções dos professores relativamente ao que poderão ser os “elementos” que melhor podem contribuir para as aprendizagens dos estudantes, a maioria dos entrevistados afirmou que havia um conjunto de inúmeros fatores relevantes. Mas, como seria de esperar, no momento de tentar eleger apenas um “elemento” fundamental as opiniões variaram bastante com uns a destacarem a ênfase no professor e na qualidade do ensino, outros a atribuírem ao estudante o papel central na sua aprendizagem e ainda outros a salientarem a relevância dos casos práticos ou o trabalho no contexto da sala de aula.

Faz-me sentido que a investigação esteja presente. De qualquer modo, eu penso que o conjunto de tudo é essencial. A qualidade do ensino é importante, os alunos também aprendem pelas dinâmicas...

Aquilo que me parece que melhor pode contribuir para a integração dos conhecimentos são os casos, as situações que exemplifiquem aquilo que estamos a apresentar.

Para mim a motivação e o gostar da unidade curricular é fundamental para um estudante, mesmo que, eventualmente, o professor não seja extraordinário (...). Depois, um outro fator de sucesso tem exatamente a ver com a forma como o aluno desenvolve o trabalho. Portanto ele pode ser muito motivado mas tem de trabalhar, não há sucesso sem trabalho. Se o aluno não trabalhar, não tiver método de trabalho, se deixar o estudo todo para a véspera da frequência, ele terá menos hipóteses de sucesso, sem dúvida nenhuma. Há um outro fator que eu tenho observado que são aqueles alunos que vão às aulas, que colocam mais questões, que são os primeiros a liderar os trabalhos de grupo, são os primeiros a organizar-se, esses alunos, de um forma geral têm mais sucesso.

Eu acho que o trabalho em sala de aula é muito importante. Eu estou convencido que os alunos que vêm às aulas aprendem mais do que aqueles que não vêm.

No geral, os professores admitiram que a avaliação é frequentemente motivo de preocupação e que já existiram algumas tentativas de alterar a forma como a avaliação é encarada nas unidades curriculares. Um dos professores entrevistados referia abertamente que “a avaliação é um problema... é um

problema”. Contudo e apesar de afirmarem já terem existido momentos de reflexão sobre avaliação, ainda não se conseguiu alcançar o que se gostaria.

Na maioria dos casos a avaliação é realizada num único momento final, através de uma frequência ou exame. Por vezes, em algumas unidades curriculares mais práticas, são desenvolvidos trabalhos que contribuem também para a atribuição da classificação final. Em algumas unidades curriculares, a forma encontrada para avaliar a componente prática foi criar, na frequência teórica final, um grupo de questões somente sobre o trabalho de grupo. Desta forma, mencionaram os professores, consegue-se avaliar o trabalho de grupo desenvolvido pois só quem o realizou consegue realizar a totalidade da prova.

Na grande maioria dos casos, quando se falava em avaliação, os professores reportavam-se apenas a uma qualquer avaliação final e à atribuição das classificações, indiciando uma perspetiva de avaliação centrada nos resultados e orientada para a certificação. No entanto, foram vários os professores que referiram outras práticas de avaliação, mais orientadas para apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens, especialmente nas aulas teórico-práticas e laboratoriais.

Uma grande ênfase na avaliação formativa porque com estes registos eu consigo no momento da avaliação ter em conta outros aspetos que fui acompanhando.

Foram vários os professores que admitiram recorrer a registos diários para conseguirem ir anotando o desempenho dos estudantes nas aulas (e.g. participação, assiduidade) mas quando se perguntava se essas notas eram tidas em consideração no balanço final, na altura da atribuição das classificações, a maioria dos professores referiu que apenas o fazia em casos críticos. Geralmente recorriam aos seus apontamentos nas situações em que um determinado estudante pouco participativo ficava com uma nota de, por exemplo, 10.5 valores resultante da frequência. Nesse caso, os professores poderiam diminuir a nota para 10 valores.

São as frequências de uma forma mais formal. Nas teórico-práticas utilizamos muitas vezes o interesse, vamos também acompanhando, dentro dos possíveis, o interesse e a participação dos estudantes, vamos vendo estas fichas de trabalho mas isto não tem um impacto de uma determinada ponderação na avaliação. Ou seja, tem um impacto e nós temos isso também mais ou menos falado, na avaliação de uma diferença de até 5% da nota final. (...) A nota das 3 frequências é o somatório das frequências mas por vezes há uma dúvida na nota final, por questões de décimas e nesses casos pode eventualmente ter impacto.

Os professores que afirmaram realizar avaliação destinada a apoiar as aprendizagens dos estudantes, indicaram que seria através dos trabalhos de grupo que, geralmente, têm uma componente individual, mas também salientaram, na sua maioria, “que estes trabalhos e esta componente formativa teria pouco peso na avaliação final” e que os estudantes só recebiam *feedback* dos trabalhos no final do semestre.

Quanto ao *feedback* fornecido, a maioria dos professores afirmou que é algo presente nas suas aulas teórico-práticas mas que não consegue fazê-lo nas aulas teóricas porque o número de estudantes em sala de aula é muito elevado. Alguns professores questionaram mesmo a capacidade dos estudantes em se adaptarem a uma avaliação mais participativa que, por natureza, seria bastante mais exigente para os próprios alunos.

Foi também referido que a avaliação praticada não era contínua e, de modo geral, servia essencialmente para classificar os estudantes. Alguns professores admitiram não se sentirem confortáveis com esta metodologia de avaliação, pelo que introduziram algumas alterações na forma de avaliar. Nas unidades curriculares “com muita matéria”, os professores decidiram realizar duas ou três provas de avaliação, no sentido de estimular um melhor acompanhamento das aulas e do ensino por parte dos estudantes.

Foi possível perceber, através das entrevistas realizadas, que existe um problema de articulação entre os professores, no que diz respeito à avaliação. Não é fácil chegar a um consenso sobre metodologias, instrumentos e critérios de avaliação pois cada professor tem uma perceção da avaliação que nem sempre é coincidente com a dos seus colegas. Por isso, o facto de serem vários

professores a lecionar a mesma unidade curricular exige um esforço de articulação e de colaboração entre pares que, se não se concretiza, torna muito difícil o desenvolvimento de uma avaliação mais consistente com o que recomenda a literatura da especialidade na sequência das investigações que se têm realizado nesta área.

Eu penso que não haverá muitos professores que utilizem a avaliação formativa ao longo das unidades curriculares. Porque sobretudo em unidades curriculares grandes, em que há muitos professores a dar partes da unidade curricular, criam-se campos excessivos. Embora a cadeira seja única, criam-se áreas fragmentadas. Eu penso que isso é um dos problemas da nossa escola, a fragmentação por diversos professores a dar uma unidade curricular. Isso sim, merece de facto uma leitura muito atenta aos resultados e isso é impeditivo de uma avaliação formativa.

É interessante analisar a opinião de um professor, que a seguir se transcreve, e a conceção de avaliação que lhe está subjacente. Esta conceção, não sendo eventualmente hegemónica junto dos professores entrevistados, parece integrar o pensamento avaliativo de um número de participantes, nomeadamente no que se refere às funções e propósitos da avaliação.

Para certificar as aprendizagens. É o retorno da própria aprendizagem do aluno. A avaliação não serve para saber se os alunos sabem ou não sabem, mas se os alunos aprenderam ou não aprenderam. Portanto a avaliação é um processo mais da própria instituição e do próprio professor.

Na conceção deste professor a avaliação é, no essencial, um processo da escola e do professor e, nesse sentido, talvez se considere que não é questão em que os estudantes devam interferir.

A maioria dos professores referiu que não existia integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Na realidade, segundo alguns professores, a avaliação não está articulada com o ensino nem com a aprendizagem pois não reflete o percurso dos estudantes, nem considera a sua evolução e o esforço desenvolvido no decorrer da unidade curricular.

Ambientes de Ensino / Aprendizagem / Avaliação no contexto das unidades curriculares

A grande maioria dos professores reconheceu que a escola, em geral, oferecia boas estruturas e meios para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, com claro destaque para os laboratórios que permitem a simulação de situações reais em excelentes condições. De igual modo foram referidas as salas de estudo e de computadores, a biblioteca e o material bibliográfico disponibilizado em constante atualização. No entanto, foi geralmente considerado que as salas de aula, especialmente as destinadas para as aulas teóricas, são pequenas para o número de estudantes existente e não permitem uma disposição das mesas e cadeiras adequada ao desenvolvimento de dinâmicas mais interativas. Os professores consideraram que se sentiam condicionados pelo espaço físico das salas de aula, admitindo que se as turmas tivessem menos estudantes e as salas tivessem outras condições, seriam capazes de utilizar mais os trabalhos em pequeno grupo ou até mesmo debates e discussões no grande grupo em vez do método expositivo.

(...) Eu acho que o problema está mesmo na organização do número de alunos na sala de aula. Agora em termos de simulação de práticas eu acho que nós temos aí laboratórios fantásticos, onde eles podem desenvolver simulações muito perto das práticas.

Serão as possíveis, mas eu também não levanto grandes objeções. As turmas tornam-se relativamente grandes para que as aulas sejam de alguma forma mais dinâmicas. As turmas são grandes e basta que haja um, dois ou três elementos que conversem para que haja alguma perturbação. Se as turmas fossem mais pequenas, eventualmente alguns destes aspetos seriam facilitados.

Como já foi referido ao longo deste relatório, nas aulas teóricas os professores recorrem bastante ao questionamento e, por vezes, estimulam discussões no grande grupo. Admitem, na generalidade, que os estudantes mostram mais interesse e motivação quando os conteúdos são lecionados com o apoio de casos práticos. Na opinião de grande parte dos professores entrevistados, os estudantes gostam bastante das ligações entre a teoria e a prática.

De um modo geral, considero que eles valorizam muito a articulação entre os conteúdos teóricos e o contexto prático. Se nós conseguirmos

integrar algo que eles vejam logo a articulação com a prática, valorizam esse trabalho. Ter atividades que eles vejam como uma mais-valia para o desenvolvimento dos estágios.

Nas aulas teórico-práticas, o trabalho em grupo é o mais utilizado e, na opinião da maioria dos professores, aquele que mais envolvimento provoca nos estudantes. Esta forma de trabalho para além de estimular o interesse dos estudantes, é bastante positiva pois promove a partilha de ideias e experiências e ensina-lhes a trabalhar em equipa, como acontece no dia-a-dia da profissão.

Fazemos o trabalho em grupos pequenos mas depois há a discussão em grande grupo. Depois esse trabalho só é valorizado pelos alunos quando o validamos em grande grupo. Ou seja, cada grupo apresenta as suas conclusões, ou as suas argumentações e o grande grupo valida e diz se concorda ou não concorda.

A maioria dos professores considerou que a relação entre professores e estudantes era boa, prevalecendo a cordialidade e o respeito mútuos. Para os professores as relações com os estudantes são consideradas bastante importantes na criação de um ambiente que favoreça o adequado desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Quando os estudantes estão à vontade com o professor, quando sabem que este está disponível para esclarecer quaisquer dúvidas, sentem-se mais à vontade para participar e colocar questões nas aulas e fora delas.

Se formos demasiado austeros, os alunos sentem-se intimidados e isso não é muito favorável para o processo de ensino e aprendizagem. Penso que esta partilha, esta cumplicidade até, de certo modo é fundamental para a sua aprendizagem. Porque se nós nos centramos só em dar a matéria, e dar bem que também é importante, sem termos os estudantes sintonizados connosco, não é muito favorável.

A maioria dos professores admitiu que tinha que “impor o respeito nas aulas” com bastante frequência para evitar atrasos e interrupções sistemáticas do normal desenvolvimento das aulas. Mas também considerou, simultaneamente, que, de modo geral, o ambiente existente nas salas de aula permitia que o currículo fosse desenvolvido em condições adequadas. Os professores sublinharam ser muito importante que os estudantes se sentissem bem nas aulas e que se desenvolvessem relações de proximidade e até de cumplicidade entre todos, mas consideraram igualmente essencial a existência de um clima de

respeito mútuo e de disciplina. Um dos professores entrevistados salientou que a escola estimula as boas relações entre professores e estudantes, facilitando uma relação de proximidade, afastando-se assim do estereótipo das instituições do ensino superior, caracterizado frequentemente pela distância e afastamento entre os estudantes e o corpo docente.

Eu acho que a escola privilegia isso enquanto instituição. E eu acho que ela é efetivamente muito próxima. A noção que eu tenho é que dentro do ensino superior os nossos alunos são privilegiados. Dentro do corpo docente, acho que posso dizer que majoritariamente, temos esta filosofia de muita proximidade com o estudante... com o respeito que exige essa relação mas acho que os estudantes têm essa facilidade de aceder aos professores. Eu acho que têm imensa facilidade em aceder ao professor, logo isso é facilitador. Acho que o ambiente em sala de aula é agradável porque eu sinto que o estudante está à vontade para questionar, para colocar questões... eu vou colocando algumas regras dentro da sala de aula (...) mas eu acho que a relação é agradável, é de satisfação para o docente e para o estudante, não é constrangedora.

Apesar de terem admitido algumas falhas e de terem referido alguns problemas e constrangimentos (e.g. elevado número de estudantes, dificuldade na articulação e coordenação entre professores, uma avaliação desalinhada do processo de ensino e aprendizagem) a verdade é que os professores, de modo geral, se mostraram satisfeitos com o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e consideraram o seu trabalho bastante gratificante. Reconheceram que nem sempre era fácil conseguirem concretizar tudo o que gostariam mas, globalmente, consideravam o seu trabalho bastante positivo, enriquecedor e com muitos desafios. Nomeadamente, no que se refere à permanente preocupação em “tentar inovar e fazer melhor, envolvendo os estudantes”.

Entrevistas a Professores no Contexto dos Ensinos Clínicos

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Tendo em conta o elevado número de estudantes que frequenta a escola e o acompanhamento exigido pela formação em contexto real, a organização de cada ensino clínico é um processo bastante complexo e exigente, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento por parte dos professores. Nestas

condições, a escola, anualmente, vê-se na obrigação de contratar profissionais externos para responder às exigências desta importante componente da formação dos estudantes. A maioria dos professores entrevistados considerou que esta situação explicava em boa medida as dificuldades sentidas com a articulação de todos os intervenientes.

O professor coordenador assume especial relevância na integração e coordenação dos professores orientadores externos pois é ele que desenvolve e/ou promove as ações necessárias para que eles se relacionem entre si e para que compreendam as orientações e a “filosofia” da escola, nomeadamente neste domínio da formação.

Existe um professor coordenador que faz a ponte entre nós os dois e a escola propriamente dita. É ele que nos vai informando dos aspetos mais organizativos de ensino clínico.

Alguns professores mostraram-se preocupados com os estudantes cuja formação se desenvolve em instituições localizadas a distâncias consideráveis da ESEnfC pois dificulta ou inviabiliza o seu acompanhamento, complicando bastante a organização do ensino clínico.

No que diz respeito à planificação dos ensinos clínicos, a maioria dos professores referiu que dispunha de pouco para preparar o ensino, desde o momento em que os estudantes eram distribuídos até ao início do processo de formação. Acrescentaram, no entanto, que a fase de preparação era facilitada quando os professores já conheciam o serviço e a equipa de enfermagem em que os estudantes iriam estar inseridos.

Após a distribuição dos estudantes pelos diversos serviços, os professores iniciam a preparação do ensino clínico com uma reunião, mais ou menos formal, em que está presente o enfermeiro chefe do respetivo serviço. Nesta primeira reunião é apresentado o guia orientador, no qual constam as linhas gerais e orientadoras do ensino clínico (e.g. objetivos, trabalhos teóricos obrigatórios, critérios de avaliação, prazos). Cada área de ensino clínico define o seu guia orientador que, geralmente, é objeto de ajustamentos e reformulações anuais.

Na referida reunião inicial, são definidos os horários que os estudantes deverão cumprir, assim como os enfermeiros tutores ou de referência que os irão acompanhar. Os enfermeiros chefe, tendo em conta os profissionais do serviço e as suas disponibilidades e funções, são normalmente quem indica os referidos enfermeiros tutores ou de referência. Este procedimento foi muito questionado por alguns professores entrevistados porque, na sua opinião, nem sempre os profissionais escolhidos para desempenharem a função de tutores são os mais indicados.

Mas eu acho que deve haver critérios mais seletivos porque há enfermeiros que são mais completos que outros... Isto é, há enfermeiros que são bons na área técnica, como na área relacional, como na área da pedagogia com os alunos e há outros que não... Os chefes até reconhecem que são muito bons em termos técnicos, mas depois, em termos relacionais com os alunos, não são os melhores.

Para alguns dos professores entrevistados a criação, por parte da escola, de “uma bolsa de enfermeiros tutores”, a quem fosse disponibilizada a formação considerada adequada para potencializarem ao máximo as aprendizagens dos estudantes em ensino clínico, seria uma medida a considerar para resolver aquele problema.

No primeiro dia de estágio os estudantes tomam conhecimento da estrutura e organização do respetivo ensino clínico. Os professores deslocam-se ao serviço e acompanham a sua integração, fornecendo-lhes as informações constantes no guia orientador e as que se relacionam com os aspetos mais operacionais do ensino clínico (e.g. tutor atribuído, horários e regras).

Para a maioria dos professores, as orientações definidas no guia orientador, relativamente a metodologias de trabalho e de avaliação, podem e devem ser adaptadas à especificidade de cada ensino clínico, dando aos professores alguma liberdade. Cada ensino clínico é singular, pelo que os professores podiam efetivamente planificá-lo assumindo a responsabilidade de ir procedendo às alterações que se viessem a revelar necessárias.

Essa planificação vai surgindo à medida que o estudante vai evoluindo, mas existe um plano inicial. Há os objetivos gerais do ensino clínico depois, no final da primeira semana, após eles terem

tido um conhecimento do serviço, da dinâmica do serviço e dos protocolos, nós pedimos-lhes para, tendo em conta também as experiências anteriores, definirem numa folha os objetivos específicos para aquele ensino clínico. Pedimos para nos identificarem os aspetos em que têm mais dificuldade e que precisam de desenvolver e serão esses que vamos trabalhar mais.

De forma a conseguirem adaptar o ensino clínico à realidade de cada estudante e visto que nem sempre os professores conseguem observar os estudantes em contexto, como gostariam, torna-se necessário estabelecer uma boa comunicação entre os professores orientadores e os tutores. Para isso, realizam-se reuniões informais com alguma frequência, nas quais os tutores transmitem aos professores informações relevantes acerca do desempenho dos estudantes em ensino clínico.

Nesta fase de aprendizagem, o método de organização e de supervisão dos cuidados, os alunos estão distribuídos por enfermeiros tutores, que são enfermeiros que trabalham na prática e supervisionam e orientam diariamente os nossos estudantes. São um bocadinho os nossos olhos no contexto real.

As tarefas que os estudantes têm que desenvolver no decorrer dos ensinamentos clínicos são planeadas de acordo com as suas necessidades específicas, com exceção das que são obrigatórias para todos os estudantes (e.g. estudo de caso, projeto de ensino clínico, relatório crítico das atividades desenvolvidas). O professor orientador, por norma, vai sugerindo trabalhos teóricos que complementam a prática desenvolvida, enquanto que o tutor envolve os estudantes na realização de procedimentos nunca realizados ou que necessitam de melhoria.

De acordo com alguns professores entrevistados, os estudantes recebem *feedback* constante dos seus procedimentos, ou através do tutor ou do professor quando este se encontra a acompanhar o estudante. Por vezes não é possível distribuir *feedback* imediatamente porque algum doente pode estar presente, mas assim que possível o procedimento é discutido e analisado. É deste processo que saem, frequentemente, sugestões de trabalhos teóricos a realizar e daí a distribuição de *feedback* imediato e constante poder beneficiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

A maioria dos professores referiu que, sempre que possível, promovia reuniões com todos os estudantes para obter informações sobre os seus percursos. Nessas reuniões são partilhadas experiências ocorridas em ensino clínico que podem ser aproveitadas como situações de aprendizagem para todos. Nomeadamente através da utilização frequente da técnica do *role playing* que constitui uma outra forma de fornecer *feedback* útil e de contribuir para desenvolver os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

E às vezes fazemos também um jogo de papéis, pedimos ao aluno para ser ele a assumir o desempenho responsável na prestação de cuidados, sendo um de nós subordinado dele para ele nos orientar.

A questão do tempo parece ser sensível e objeto de opiniões aparentemente contraditórias entre os professores entrevistados. Na verdade, em alguns casos, os professores afirmaram concordar com o número de semanas de ensino clínico, afirmando serem suficientes para os estudantes desenvolverem as competências esperadas. Porém, noutros casos, vários professores consideraram que o tempo era pouco para que os estudantes pudessem desenvolver tudo aquilo que se pretendia. Ou seja, no que se refere ao tempo curricular previsto no plano de estudos e a cumprir pelos estudantes, as opiniões dos professores estão claramente divididas.

Já no que se refere ao tempo atribuído aos professores para acompanharem os estudantes em ensino clínico, a grande maioria referiu que era pouco, reconhecendo que nem sempre conseguia cumprir as horas de acompanhamento estabelecidas.

Não lhe posso estar a dizer que é suficiente, porque não é. Eu sou assistente convidado, tenho 960 horas... São 25 horas por semana de trabalho presencial... Eu chego a ter 23 alunos em simultâneo em ensino clínico... Agora, como é que eu consigo dar resposta?

Os professores entrevistados realçaram o papel que desempenham como orientadores e facilitadores das aprendizagens, assim como o papel de observadores que assumem sempre, mesmo quando não acompanham os estudantes durante todo o tempo curricular como acontece nos primeiros ensinamentos clínicos. Alguns entrevistados salientaram ainda a preocupação que tinham em verificar se os estudantes sustentavam e fundamentavam

teoricamente todos os procedimentos realizados, de forma a garantir que os estudantes não se limitassem a aprender por imitação.

Digamos que os alunos vêm com uma noção teórica do que é que será a enfermagem (...) e nós tentamos que eles vejam a realidade... levamo-los sempre a atingir os objetivos que a escola preconiza no desenvolvimento de competências. É o aluno saber que tem alguém a quem pode sempre colocar dúvidas (...) Estamos cá para os ajudar a ultrapassar as dificuldades mas nem sempre conseguimos visualizar essas dificuldades. O nosso papel aqui é de orientação.

Segundo os professores, os estudantes assumem um papel ativo e dinâmico no desenvolvimento das suas aprendizagens, estando igualmente envolvidos no processo de ensino uma vez que, ao realizarem reflexões frequentes sobre o seu desempenho, contribuem para a individualização e personalização do seu processo de ensino.

Quando foi solicitado aos professores que refletissem sobre o que consideravam ser o ensino e a aprendizagem no contexto dos ensinios clínicos, obtiveram-se variadíssimas opiniões realçando os mais variados aspetos do processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se aqui as perceções de dois professores entrevistados que, num certo sentido, traduzem a diversidade de perspetivas que foram explicitadas.

Penso que aprender exige uma atitude muito ativa de quem está do lado de lá. Ou seja, supostamente do estudante. Mas ensinar também deve pressupor que a interatividade é fundamental. Ou seja, ensinar e aprender não estão isolados, estão inter-relacionados e exigem uma atitude muito pró-ativa de ambas as partes. Tem de ser um processo dinâmico (...) e o *feedback* dado por quem supostamente está a aprender é fundamental para quem está a ensinar.

De uma forma geral, ensinar tem a ver com a criação de oportunidades de aprendizagem que sejam significativas em relação àquilo que são os objetivos estabelecidos. Ensinar, passa por organizar os espaços, as situações, que *a priori* sabemos, nós e os tutores, que têm conteúdo e informação importante para o desenvolvimento das competências dos estudantes. A aprendizagem focaliza-se mais no estudante, o que quer dizer que o ensino está mais focalizado no tutor e no orientador do ensino clínico, embora sempre em articulação com as necessidades da aprendizagem dos estudantes. Então, a aprendizagem tem a ver com tudo aquilo que o aluno tem que desenvolver no âmbito dos principais domínios do conhecimento, domínio cognitivo, domínio emocional e também

depois no domínio motor, psicomotor ou instrumental (...). E cada situação de aprendizagem deve possibilitar o desenvolvimento destas três dimensões.

Para a maioria dos professores, o melhor contributo dos ensinamentos clínicos para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes era, sem dúvida, o contacto com a realidade da profissão de enfermagem, a formação em contexto real. Afirmaram ainda que, apesar do trabalho desenvolvido em laboratório ser excelente, nomeadamente nas aulas práticas laboratoriais, o fator relacional que se estabelece com os doentes é extremamente importante para as aprendizagens dos estudantes e isso, por muito que se simule e treine, nunca se consegue reproduzir.

Mas não é a mesma coisa! Então o utente reage, fala (...). Os alunos aprendem a ouvir, como é que se faz, como se relaciona.... A grande vantagem do ensino clínico é o contacto com o contexto real.

Eu acho que é fundamental... Não tem nada a ver a prestação de cuidados na prática da prestação de cuidados em laboratório. Eles simulam práticas clínicas mas é com modelos...

Os professores consideraram ainda que a relação com o doente não era uma questão simples e que as técnicas de entrevista utilizadas nas práticas laboratoriais, ajudavam mas não substituíam de forma alguma o contacto real com o doente. Por isso, afirmaram, é necessário que os estudantes recebam formação em contextos reais pois, por exemplo, o historial específico e concreto que leva o doente a recorrer aos cuidados de enfermagem é muito importante. Os estudantes têm que perceber a pessoa que está à sua frente para poderem agir adequadamente.

Os ensinamentos clínicos contribuem para que os estudantes façam a leitura da pessoa, em contexto de centro de saúde ou em contexto hospitalar... Perceberem que aquela pessoa, para além daquele motivo que a levou ao centro de saúde, tem um contexto. É preciso perceber os motivos que se desencadearam e que a levaram àquela situação. Todas as pessoas têm o seu contexto.

Muitos professores acrescentaram que os ensinamentos clínicos promoviam momentos de reflexão que, na sua opinião, eram elementos essenciais na formação de um profissional da enfermagem.

No que se refere ao envolvimento dos estudantes nos ensinos clínicos, os professores referiram que, nos primeiros ensinos clínicos, os estudantes valorizavam e interessavam-se muito pelas componentes relacionais e comunicativas com os doentes. Nos ensinos clínicos seguintes, os estudantes envolviam-se mais com os procedimentos técnicos e com a possibilidade de diversificação de procedimentos.

Os tutores e a natureza de cada ensino clínico podem estar relacionados com o maior ou menor envolvimento dos estudantes nas tarefas que têm que desenvolver. Segundo alguns professores, os estudantes envolvem-se mais, por exemplo, nos ensinos que decorrem em serviços de urgência. As unidades curriculares também contribuem para motivar ou desmotivar os estudantes, a forma como os conteúdos vão sendo lecionados e abordados em contexto teórico, pode estar relacionada com a motivação e o interesse dos estudantes em relação a determinado ensino clínico.

Independentemente de todos os problemas que, em maior ou menor grau, afetam qualquer processo de formação em contexto, os professores consideraram os ensinos clínicos fundamentais no percurso formativo e educativo dos estudantes, atribuindo-lhes características únicas, fundamentais e insubstituíveis no seu desenvolvimento académico, pessoal e profissional.

Os ensinos clínicos são um contexto em que, por natureza, a mobilização, integração e utilização de conhecimentos estão sempre presentes. Estas ações estão intimamente relacionadas com a necessidade de se articularem e integrarem, tanto quanto possível, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Os estudantes desenvolvem as tarefas de acordo com as necessidades que demonstram e os professores vão ajustando o ensino ao desempenho e evolução de cada estudante. Os professores avaliam os estudantes em todos os procedimentos e trabalhos realizados, desenvolvendo assim uma avaliação contínua. A distribuição frequente de *feedback* é de grande utilidade para os estudantes e permite a avaliação formativa. Um dos professores entrevistados exprimiu-se da forma que a seguir se transcreve para se referir à natureza da avaliação que deve ser desenvolvida nos ensinos clínicos.

Pretende-se que a avaliação seja um filme e não um conjunto de fotografias. Para que se consiga a cada passo identificar situações, para desenvolver ou para estimular.

A maioria dos professores entrevistados manifestaram uma diversidade de preocupações relativamente à avaliação do trabalho desenvolvido pelos estudantes e, naturalmente, das suas aprendizagens, desempenhos e competências. Uma delas parece decorrer das dificuldades que parecem sentir em articular uma perspetiva de avaliação que, no essencial, tem o propósito de apoiar os estudantes a aprender, com uma perspetiva cujo propósito é o de os certificar ou, se quisermos, de lhes atribuir uma classificação final. Na verdade, a maioria dos professores, apesar de reconhecerem a importância das práticas de avaliação formativa, referiram que eram obrigados a fazer também uma avaliação sumativa e esse é um aspeto que não lhes agradava particularmente. Isto porque, referiram, “o instrumento utilizado na avaliação sumativa era uma ficha de avaliação”, igual para todos os ensinios clínicos, e que, segundo os professores, permite várias interpretações dos itens que a compõem.

Tem muito a ver com o que nós pensamos saber do estudante. As atividades que ele foi desenvolvendo, a avaliação que foi feita dessas atividades, a interação, as intervenções... Neste instrumento há algumas dimensões que são difíceis. São elas próprias tão subjetivas e indefinidas (...) e tão difíceis de precisar que isto é de facto altamente subjetivo. Há quem diga que, por exemplo, a apresentação pessoal é aparentemente óbvia, para mim não é óbvia. A apresentação pessoal para alguns dos meus colegas é estar fardado de acordo com as normas da escola e para mim a apresentação pessoal não é só isso. A minha avaliação, em regra, coincide bastante com a avaliação dos enfermeiros e até do próprio estudante.

Foram referidos problemas de consistência dos juízos formulados pelos vários intervenientes (e.g. professor orientadores, tutores, estudantes) que intervêm no processo de avaliação decorrentes da utilização da ficha de avaliação. Esta e outras dificuldades referidas parecem ter uma diversidade de origens tais como a clarificação conceptual, a ausência de um trabalho intersubjetivo mais deliberado e consistente e o conteúdo e a forma da própria ficha de avaliação.

Para a maioria dos professores a avaliação formativa desempenha um papel muito importante, pois, para além de ajudar os estudantes e encontrar o seu caminho no processo de aprendizagem, permite que estes cheguem ao final do

ensino clínico e já saibam perfeitamente qual foi a sua evolução e qual a classificação que irão ter. Talvez por isto mesmo, a maioria dos professores afirmou que se empenhava para que os alunos se envolvessem ativamente no processo da sua avaliação.

O estudante sabe que a avaliação dos resultados faz parte do processo de avaliação. Portanto, que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Que pode ser o culminar de um processo. Mas não só. Não é só o fim mas também pode ser um meio para atingir um fim e ele conhece claramente todas as regras do jogo. E nós tentamos, dentro do possível, envolvermo-nos no processo, que o estudante se envolva, ou seja, que seja pró-ativo, que perceba que pode condicionar ou enviesar, pelo lado positivo ou negativo, o processo de avaliação.

Para desenvolverem a avaliação sumativa, os professores afirmaram, no geral, que recorriam à observação, às conversas com os tutores, aos trabalhos realizados pelos estudantes e às entrevistas que iam acontecendo no decorrer do ensino clínico. Apesar de obterem informações através de várias fontes, os professores afirmaram que eram eles os responsáveis últimos na atribuição das classificações finais aos estudantes. Uma grande parte dos professores referiu ter dificuldade em conseguir quantificar a informação recolhida.

O responsável é sempre o docente, isso não há dúvida nenhuma, mas há aspetos que eu não consigo avaliar porque a natureza da interação que eu tenho com o estudante e a minha presença lá não me permite.

Os professores afirmaram que discutiam a nota final com os estudantes, ouvindo os seus argumentos e que essa discussão podia resultar na alteração da referida nota como, aliás, já tinha acontecido em alguns casos. No entanto, a maioria dos professores reconheceu que é pouco frequente não haver acordo entre as partes envolvidas no processo.

As reuniões destinadas a fazer o último balanço das aprendizagens desenvolvidas e em que se atribuem as classificações finais, obedecem a uma estrutura mais ou menos semelhante em todos os casos. Geralmente, num primeiro momento, os professores reúnem-se com os tutores para discutir o percurso e a evolução do estudante. De seguida o professor reúne-se com o estudante com o objetivo de o ouvir pronunciar-se sobre a sua autoavaliação.

Finalmente, o professor transmite o seu parecer ao estudante e juntos discutem algumas discrepâncias que eventualmente possam surgir. A transcrição seguinte traduz os procedimentos adotados relativamente ao que parece acontecer na maioria dos casos.

Eu faço assim: primeiro falo com o tutor, às vezes vou vendo as bolinhas com ele... E de acordo com a avaliação que fui fazendo ao longo do ensino clínico e com o produto final deles... mudamos. Ou mudo para mais ou mudo para menos... Estamos de facto, quase sempre, de acordo. Raramente estamos em desacordo. Depois chamo o aluno... dou a palavra primeiro ao aluno, como é que ele está, como é que correu... Se há lá uma situação mais complexa, em que na folha está lá alguma coisa pontuada com uma pontuação menor tento fazer com que ele descubra.

Para terminar a questão da avaliação importa destacar que os professores, na sua globalidade, disseram que, no início do ensino clínico, apresentavam e explicavam os objetivos e parâmetros da avaliação aos estudantes para que conhecessem bem a forma como todo o processo seria desenvolvido.

Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no contexto dos ensinios clínicos

As condições físicas dos serviços hospitalares ou das instituições que acolhem os estudantes no âmbito dos ensinios clínicos são, na opinião da maioria dos professores e de forma geral, consideradas boas. Existem algumas queixas sobre a falta de materiais nos serviços, mas este é um problema cada vez mais comum na realidade hospitalar e não só nos serviços em questão. Também a falta de espaço para os professores orientadores e os seus estudantes se reunirem quando necessitam foi referida por alguns entrevistados.

Parte dos professores entrevistados referiram utilizar o questionamento frequentemente como forma de verificar lacunas na aprendizagem e desse modo, poderem adequar as tarefas apresentadas aos estudantes. Foi, por exemplo, mencionada a importância de os estudantes apreenderem a terminologia clínica utilizada pelos profissionais de enfermagem, para que sintam mais confiança quando falam com os doentes e com os enfermeiros.

Os estudantes acompanham os tutores nos seus horários, tendo a possibilidade de realizar os procedimentos necessários para a sua aprendizagem. Como tal, a relação que se estabelece entre os tutores e estudantes é, segundo a maioria dos professores, de alguma proximidade e até de cumplicidade. Na sua opinião, os estudantes sentem-se mais à vontade para colocar questões e esclarecer dúvidas com os tutores. Relativamente aos professores orientadores, existe a ideia generalizada de que, quando se deslocam ao serviço, é para avaliar os estudantes. Alguns professores entrevistados referiram, por isso, que desenvolviam esforços para desmontar essa perceção e para estabelecer boas relações com todos os intervenientes. Quando os professores se sentem inseridos na própria equipa de enfermagem e quando se sentem confortáveis na instituição, a relação com os estudantes e com toda a equipa em geral é um fator facilitador a todos os níveis, nomeadamente no que se refere às aprendizagens dos alunos.

O que é bom para mim é, nós como orientadores, estarmos mais agregados a uma unidade de internamento. Estaremos mais inseridos na equipa, já somos tidos como um elemento e, portanto, a relação com os profissionais é mais fácil, o conhecimento de toda a orgânica da unidade... isso favorece muito, até na maneira de nós estarmos perante os alunos, de lhes esclarecer dúvidas. Isso é muito favorecedor para nós e para eles. Acho que isso favorece, estarmos na mesma instituição e não andarmos a mudar (...), isso favorece muito a aprendizagem deles.

Como este professor, também muitos outros sublinharam as vantagens em reduzir a rotatividade dos professores nos ensinamentos clínicos, mantendo-os nas mesmas instituições, pelo menos alguns anos.

O ambiente em ensino clínico foi considerado agradável e aberto, existindo quase sempre um espírito de ajuda entre a equipa de enfermagem e os estudantes e entre os próprios estudantes. No entanto, a maioria dos professores, também fez referência a ambientes menos favoráveis, em que a relação pedagógica ou até mesmo profissional, não era de todo benéfica para os intervenientes. Nesses casos, por vezes, é necessária uma intervenção que pode conduzir à mudança dos estudantes para outro local de estágio.

Entrevistas aos Estudantes no Contexto das Unidades Curriculares

De modo geral, através das entrevistas realizadas, verificou-se que os estudantes do 1º e do 2º anos foram mais críticos e reflexivos em relação às questões que lhes foram formuladas relacionadas com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Em muitos casos, estes estudantes deram opiniões e sugestões no sentido de melhorar o que consideravam estar a funcionar com alguns problemas.

Nas conversas com os estudantes do 3º e 4º anos foi possível perceber que, de certa forma, já estariam conformados com as questões identificadas e indicadas como problemáticas. Mesmo quando não concordavam com algum método ou estratégia, raramente apresentavam sugestões de melhoria. O facto de já estarem a frequentar os anos terminais do curso e a convicção de que as suas sugestões e opiniões para melhorar não seriam tidas em consideração, podem explicar a atitude destes estudantes. Para justificarem estas suas posições que revelam descrença em relação à possibilidade de transformar e melhorar as realidades escolares, estes estudantes referiram que o Conselho para a Qualidade e Avaliação desenvolve várias avaliações sobre uma diversidade de aspetos relacionados com a vida pedagógica da escola sem que daí decorram alterações visíveis.

Nas secções seguintes apresenta-se uma síntese das posições reveladas pelos estudantes entrevistados relativamente aos domínios que foram objeto de avaliação neste estudo.

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Em termos gerais, e segundo a maioria dos estudantes, os professores organizam as suas aulas em função dos conteúdos previstos no currículo de cada unidade curricular, dando-lhes ênfase e prioridade no seu ensino. Alguns professores, no entanto, recorrem a casos reais para enquadrarem e contextualizarem o ensino dos conteúdos programáticos.

Na opinião dos estudantes, o ensino é mais contextualizado com base em experiências reais quando os professores são mais novos e tiveram, ou ainda têm, um contacto muito recente com o exercício da profissão de enfermagem. Do mesmo modo, à medida que o curso vai avançando e os estudantes vão frequentando os ensinamentos clínicos, os professores tendem a dar exemplos de casos reais vividos por si. Nas aulas de natureza mais prática, como é caso das aulas teórico-práticas ou das práticas laboratoriais, o ensino tende a ser mais contextualizado.

Inicialmente os professores preocupam-se mais com os conteúdos e à medida que vamos passando anos da licenciatura, eles começam a dar mais ênfase às vivências, experiências que passaram. Ficam mais preocupados com a nossa formação como profissionais.

Isso depende muito do tipo de aula que é, se é uma teórica ou teórico-prática. Nas aulas teóricas é mais o debitar a matéria. As aulas teórico – práticas e práticas baseiam-se mais nas experiências vividas.

Os estudantes, na sua maioria, acreditam que a relação da teoria com os aspetos práticos da profissão favorece as suas aprendizagens e promove um maior envolvimento e interesse da sua parte, na medida em que conseguem “aprender melhor” os conteúdos teóricos.

O recurso mais utilizado pelos professores, sobretudo nas aulas teóricas, é, sem dúvida, na opinião dos estudantes, a aplicação *Power Point*. No caso das aulas teórico-práticas os professores, para além do uso dos diapositivos, utilizam modelos.

A maior parte usa slides. Nas teórico-práticas já é mais a utilização dos bonecos (modelos). No entanto, em algumas aulas teórico-práticas os professores continuam a usar os slides.

De acordo com a maioria dos entrevistados, há situações, particularmente no contexto das aulas teóricas, em que o ensino se desenvolve em função das transparências que se vão projetando, limitando-se o professor a ler o que nelas está escrito. As transcrições seguintes ilustram a posição da maioria dos entrevistados relativamente a situações vividas em algumas aulas teóricas.

Eles leem mesmo os diapositivos! Uns conseguem fazer a ponte e usar exemplos pessoais, mas a grande maioria lê o que lá está.

Há professores que só leem o que está no *Power Point*. Se tivermos uma questão fora daquele contexto já não conseguem responder.

O *Power Point* na minha opinião deve ser o suporte daquilo que está a ser lecionado e não o conteúdo que é lecionado. Há professores que o usam apenas como um guia, mas há outros que só leem mesmo o que lá está. O mais correto é usar como um meio de apoio, porque se aquilo fosse a aula, eles, davam-nos aquilo e nós estudávamos em casa.

Os estudantes referiram que a grande maioria dos professores fornece a informação contida no *Power Point*, disponibilizando os diapositivos apresentados nas aulas. Esta é, sem dúvida, uma questão importante para os estudantes no que diz respeito ao seu desempenho em aula. Isto porque, segundo eles, se o professor entregar o material do *Power Point*, conseguem estar mais atentos ao que vai sendo falado ao longo da aula e salientam que “perfeito seria terem os diapositivos antes da aula”, de modo a conseguirem tomar notas junto dos diferentes tópicos da aula.

Sou da opinião que os slides deveriam ser fornecidos porque alguns professores não os fornecem. Eles deviam usar aquilo apenas como suporte e se nos fornecessem previamente, tínhamos os tópicos de aula.

Quando os professores não entregam o material dos diapositivos, os estudantes referem que é mais difícil prestarem atenção ao que lhes é comunicado nas aulas e que a sua preocupação é transcrever tudo o que está nos diapositivos, pois esta será a única fonte que lhes servirá de orientação para estudar para as frequências. Assim, o facto de ficarem restringidos a transcrever o conteúdo dos slides impede-os de participarem nas aulas, tornando-se “enfadonho” passarem todo o tempo a ouvir o professor a falar.

São importantes, porque esquematizam a matéria. O problema é que eles por vezes não facultam aqueles diapositivos porque dizem que os alunos se fixam apenas naquilo. Mas o certo é que se eles os fornecessem nós estaríamos mais atentos à aula.

Para a maioria dos estudantes entrevistados, o *Power Point*, quando bem utilizado, é um recurso de ensino bastante importante para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Para além deste recurso, vários professores utilizam textos de apoio, visionamento de vídeos nas aulas e a utilização de modelos.

A maioria dos estudantes distingue bem entre as várias tipologias de aulas, apresentando as diferentes características das aulas teóricas, teórico-práticas e práticas laboratoriais. Foi interessante verificar que os estudantes fazem a distinção entre os diferentes tipos de aulas baseados na natureza e distribuição de *feedback*. Assim, referiram que nas aulas teóricas recebiam pouco ou nenhum *feedback* enquanto que nas aulas teórico-práticas e nas práticas laboratoriais, os professores distribuíam mais *feedback* e de forma mais individualizada. Segundo a maioria dos estudantes, o *feedback* que lhes é fornecido é bastante importante e útil e ajuda-os a orientar o seu estudo.

Também as dinâmicas de sala de aula e o papel do professor e dos estudantes são alterados de acordo com a natureza das aulas. Nas aulas teóricas, o método expositivo é o mais utilizado e o professor assume o papel, considerado mais clássico, de figura magistral sendo ele o único protagonista. Nestes casos, os estudantes limitam-se a ser ouvintes e a tomar notas do que ouvem.

As teóricas são expositivas, nós limitámo-nos a ouvi-los. As teórico-práticas, depende muito da cadeira e do professor, mas podemos fazer a discussão de um artigo por exemplo.

À medida que as aulas se vão tornando de natureza mais prática e que o número de estudantes se reduz significativamente, os papéis de professores e estudantes vai-se alterando. São criadas oportunidades para desenvolver trabalhos em grupo que depois são partilhados e discutidos no grande grupo. Os estudantes passam a ser mais ativos nas aulas e os professores vão assumindo mais um papel de orientadores e moderadores dos processos de aprendizagem; o tempo de aula passa a ser também mais partilhado entre estudantes e professores.

Quando se perguntou quais as dinâmicas de trabalho privilegiadas pelos professores, a maioria dos estudantes respondeu que o trabalho de grupo era o mais utilizado mas que muitos professores também recorriam a trabalhos individuais. Apesar de muitos deles referirem que preferiam trabalhar individualmente, reconheceram que o trabalho de grupo exigia mais envolvimento nas aprendizagens e desenvolvia uma variedade de competências de natureza social e emocional que eram importantes. Além disso, permitia uma

significativa partilha de conhecimentos e experiências entre os vários elementos do grupo.

Geralmente é em grupo e alguns individualmente. Identificamo-nos com este método de trabalho, envolvemo-nos mais quando é trabalho de grupo.

As análises de casos e os exemplos reais de casos clínicos são as estratégias de ensino utilizadas pelos professores que mais agradam aos estudantes, quer as aulas sejam teóricas, teórico-práticas ou práticas laboratoriais. Na verdade, os entrevistados referiram que se interessavam muito mais pelos conteúdos se lhes fossem apresentados exemplos reais com os quais se pudessem identificar pois, assim, conseguiam relacionar os conteúdos teóricos com a prática mais facilmente.

Aqui na escola há dois tipos de professores, há uns que simplesmente leem o que lá está e há outros que leem e que nos fazem pensar no contexto real, são mais interativos. Esses professores tiveram o prazer de ter a sua prática e isso é muito bom para nós. Quando estou a ler a matéria consigo associá-la aos exemplos que ele deu e isso é mais fácil. Esses professores mais interativos vão buscar conteúdos que nós já demos anteriormente e fazem uma relação entre as coisas que deixam de ser isoladas, para estar tudo relacionado.

Quando se pediu aos estudantes que caracterizassem uma aula típica, a grande maioria descreveu uma aula teórica em que, de acordo com as suas descrições, o professor chega à sala, liga o computador, coloca o *Power Point* e limita-se a dar matéria até ao final.

O professor liga o *Power Point*, fala e nós ouvimos. Na maioria dos casos é assim.

O professor chega, os alunos chegam atrasados normalmente. É o típico, colocar o *Power Point*, ler o que lá está dar alguns exemplos passados e acabar a aula. E está feito, não há muito mais.

Ao longo das entrevistas os estudantes foram manifestando desagrado relativamente aos créditos atribuídos a cada unidade curricular. Para contextualizarem as suas posições referiram o exemplo de duas unidades curriculares: Sócio – Antropologia da Saúde, com quatro créditos, e Farmacologia, com três. Os estudantes não concordam com esta diferença, pois,

na sua opinião, no desempenho da profissão de enfermeiro, a área de Farmacologia é mais estruturante e determinante para o seu desempenho. Assim, os estudantes sugerem que as disciplinas da área da enfermagem ou que são inequivocamente estruturantes do conhecimento no domínio da enfermagem, deveriam ser aquelas que deveriam ter mais créditos associados.

A maioria dos estudantes reconhece que são relativamente poucos os seus colegas que participam nas aulas, argumentando que nem todos se sentem à vontade para intervir. Apesar da abertura e até do incentivo dos professores, os estudantes referiram que não havia mais participação nas aulas porque receiam “fazer uma pergunta básica e serem gozados pelos colegas”, preferindo não intervir.

Há pouca participação. Raramente é espontânea... é mais quando o professor questiona. Esperamos que seja o professor a perguntar, porque temos medo de errar. O facto de estarmos sempre a mudar de turma também não ajuda, porque não nos sentimos à vontade.

Contudo, em alguns casos, os estudantes também se inibem de participar quando os professores não gostam de ser interrompidos, deixando apenas para o fim da aula algum tempo para serem formuladas questões ou dúvidas. Na opinião dos estudantes este não é um bom método, pois o facto de não esclarecerem uma dúvida sobre um determinado assunto, no momento em que ele está a ser abordado, vai dificultar e condicionar a aquisição de novos conhecimentos.

Há professores que colocam questões diretamente à pessoa, há outros que não querem questões, há outros em que nós levantamos o braço para colocar questões e eles respondem perfeitamente. Mas ainda há outros que quando levantamos o braço fazem aquela cara “o que é que quer agora?”. Há um professor que nós temos que fazemos uma pergunta e ele diz: “agora não, não quero que me interrompa, vou perder o meu raciocínio”. Se eles não nos tiram logo as dúvidas já não conseguimos ficar atentos às aulas, até porque muitas vezes é uma dúvida que vai fazer com que já não se perceba nada dali para a frente.

Alguns estudantes também afirmaram que a prática do questionamento individual, utilizada por alguns professores, podia assumir contornos pouco agradáveis nos casos em que os estudantes inquiridos não soubessem responder

satisfatoriamente. Mas, de modo geral, os estudantes consideram que a maioria dos professores está genuinamente disponível para responder a questões e esclarecer dúvidas no decorrer das aulas. Aliás, referem ainda, muitos professores incentivam-nos a participar e esforçam-se para que a sua participação seja mais frequente e mais ativa, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

Relativamente ao que consideram ser os melhores contributos para o desenvolvimento das suas aprendizagens, os estudantes, na sua grande maioria, referiram a importância da qualidade do ensino e, em particular, consideraram fundamental a dinâmica que os professores imprimem nas salas de aula, que foi referida por bastantes entrevistados.

A qualidade do ensino, porque pela minha experiência quando os professores são bons, nós temos mais interesse quando os professores são mais capazes tanto a nível de conhecimentos como a nível pedagógico. Se a qualidade for aquilo que eu exijo, eu acho que é o mais importante.

A dinâmica que os professores utilizam nas aulas... a forma como dão aulas. Muitos são monocórdicos, as aulas são mesmo uma seca. Outros não... são mesmo interativos, até podem não fazer muitas atividades interativas, mas a postura deles é de maior abertura.

Ainda em relação ao que os estudantes consideram ser os melhores contributos para aprender, alguns fizeram referência às tarefas desenvolvidas em aula. No entanto a maioria dos estudantes afirma que, apesar de desenvolverem as tarefas propostas pelos professores e de as aceitarem relativamente bem, não entendem qual a sua função e não percebem a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os estudantes queixam-se da quantidade de matéria que têm de estudar para as frequências, salientando que a sua maior dificuldade não se relaciona com a quantidade de trabalhos a desenvolver ou de assuntos para estudar mas com os prazos de entrega dos diferentes trabalhos. Defendem uma outra distribuição das datas de entrega de trabalhos e dos exames que, na sua opinião, não deveriam ser concentradas nos dois últimos meses de aulas. Referiram como exemplo positivo o caso de Anatomia, em que a avaliação se

baseou em três frequências, permitindo um estudo mais faseado e mais contínuo.

Sinceramente até dava para fazermos mais qualquer coisinha. Estamos o semestre quase inteiro sem fazer nada, só quando chega a esta altura é que temos tudo: as frequências, os trabalhos... por isso as coisas podiam ser um pouco mais distribuídas. É tudo ao mesmo tempo.

Deveriam afastar as datas de entregas de trabalhos das datas das frequências. Tudo o que é trabalhos deveria ser entregue duas semanas antes das frequências. Ou então entregar tudo durante ao longo do semestre e deixar o último mês só para as frequências.

As diferenças que normalmente se verificam entre as classificações obtidas nas frequências e as obtidas nos exames de uma mesma unidade curricular, foram muito referidas pelos estudantes nas entrevistas. Na verdade, consideram estranho o facto de as classificações dos exames serem invariavelmente superiores às que se verificam nas frequências.

Em geral, os estudantes consideram que o processo de avaliação não se desenvolve de forma contínua e que todos os trabalhos que desenvolvem em aula não são considerados para efeitos de cálculo e de atribuição das suas classificações finais.

Avaliação contínua na teoria é boa só é pena não ser espelhada na prática. É assim, tenho pena em dizer isto e não ganho nada com isto, nós só somos avaliados com a nota da frequência final, se é realmente contínua onde está a participação, o interesse e os trabalhos?

Os estudantes identificaram apenas uma unidade curricular, com aulas teóricas e práticas, em que consideram que a avaliação é de natureza contínua. No entanto, referiram que as ponderações, para efeitos de classificação final, das componentes prática e teórica da formação eram desajustadas pois a valorização dada à componente teórica era, na sua opinião, muito exagerada. Na verdade, os estudantes sublinharam que a parte prática deveria ser mais valorizada tendo em conta o seu nível de exigência.

Se nos é pedido um trabalho, se temos de nos aplicar nele, qualquer coisa que façamos deve ser avaliada. No 3º ano andamos o tempo inteiro a preparar as aulas teórico-práticas, perdemos tempo fora da

escola com isso e esses trabalhos não contaram para nada, a nossa nota foi a da frequência. Eu defendo que todos os momentos em que somos obrigados a produzir alguma coisa devam ser avaliados. Eu sou a favor que se avalie a assiduidade e a participação, embora eu também saiba que há pessoas que participam mais que outros. (...) Andamos o ano inteiro a trabalhar e depois a nota que temos na frequência é a nota que vamos ter no final. Ter vários momentos de avaliação ajuda toda a gente, porque num só momento é muito mau.

Os estudantes referiram ainda que a componente prática da formação deveria ser mais valorizada tendo em conta a natureza eminentemente prática da sua futura profissão. Além disso, consideraram que, para desempenhar os procedimentos práticos exigidos no decorrer da unidade curricular, precisavam de dominar a parte teórica mas as questões que se colocam na parte prática acabam por ser avaliadas na parte teórica através de uma frequência. Como tal, consideram que estão a ser duplamente avaliados a nível teórico (nos procedimentos práticos e na frequência), com a consequente desvalorização da componente prática.

Para os estudantes entrevistados a avaliação é fundamentalmente utilizada para verificar conhecimentos e classificar. Não consideram que a avaliação sirva para melhorar, no caso das unidades curriculares, pois só têm *feedback* da sua avaliação no final da unidade curricular. Afirmam que podem sempre pedir para rever a prova mas que isso não vai alterar em nada a sua nota final, restando-lhes a opção de recurso.

Quando não estamos contentes com a nota, podemos pedir para ir rever a prova, mas quando a nota sai, já não podemos fazer assim tanta coisa. Neste semestre tivemos notas que para mim não fazem sentido nenhum e nós não podemos fazer nada.

Apesar das preocupações manifestadas relativamente à avaliação mas, sobretudo, em relação aos processos que conduzem à atribuição das suas classificações finais, os estudantes reconheceram que nas aulas teórico-práticas, nas práticas laboratoriais e nos ensinos clínicos, a situação é, em geral, diferente do que se passa nas aulas teóricas, sendo até substancialmente diferente nos ensinos clínicos. Na verdade, consideraram que, nestes contextos de ensino e de aprendizagem a avaliação os ajuda a aprender e a melhorar o seu desempenho porque recebem *feedback* em tempo útil.

É muito útil, porque ficamos com a consciência do que fizemos bem ou menos bem. E os professores também dão dicas de modo a sabermos em que ponto estamos. Há disciplinas em que não apresentamos os trabalhos, não temos *feedback*, mas aquelas em que apresentamos trabalhos vamos tendo *feedback*.

Nas aulas de natureza mais prática, os professores acompanham os estudantes nos trabalhos de grupo, dando-lhes orientações e sugerindo bibliografia. O *feedback* é distribuído de forma regular, permitindo-lhes compreender se os procedimentos que executam precisam de ser, ou não, melhorados.

Os estudantes mostraram-se algo confusos quando lhes era perguntado que outros momentos de avaliação poderiam referir para além dos exames finais ou das frequências. Este facto parece decorrer das suas dificuldades em discernirem o papel e o tipo de ações inerentes ao processo de avaliação. Uns afirmaram que eram constantemente avaliados pois os professores nas aulas conheciam o desempenho de cada um e avaliavam-no em função disso mesmo. Outros referiram que os trabalhos de grupo eram também “instrumentos de avaliação” mas que, na realidade, não eram considerados para a atribuição da sua classificação final.

No início do ano nós não recebemos os critérios de avaliação. Só nas práticas laboratoriais. Mas, de resto, nada, não sabemos o que valem as coisas. Não recebemos nenhum documento a informar isso. Está tudo na plataforma, mas só para algumas disciplinas.

Os estudantes revelaram não conhecer muito bem os critérios e os instrumentos de avaliação utilizados nas diferentes unidades curriculares mas também não foi claro se efetivamente consultavam a informação disponibilizada. Mas, na sua grande maioria, afirmaram que a avaliação desenvolvida na maioria das unidades curriculares era realizada através dos balanços feitos com as frequências e com os exames.

Quando se falou em processos de autoavaliação nas unidades curriculares, a maioria dos estudantes afirmou que era inexistente e que os professores não estimulavam essa prática. Também em relação à participação dos estudantes na sua avaliação, as respostas dos estudantes limitaram-se a confirmar aquilo que se ia percebendo no decorrer das entrevistas. Os estudantes, por norma, não

participam no processo da sua avaliação, referindo que não recebem *feedback* em tempo útil para que tal pudesse ser uma realidade.

Para a maioria dos estudantes entrevistados a avaliação resume-se a um único momento final, não existindo a possibilidade de reformulação e a consequente melhoria das suas aprendizagens. Também foi referido que, no decorrer das unidades curriculares, os estudantes têm dificuldade em identificar o ponto em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm que desenvolver e o que podem e devem fazer para melhorar.

Por fim, é interessante sublinhar que os estudantes, apesar de se mostrarem críticos em relação à forma como, em geral, decorre o processo de avaliação, afirmaram reconhecer que, com o número de estudantes existente, considerado muito elevado, dificilmente se poderia fazer doutra forma. Assumem assim um dos argumentos recorrentemente referidos na literatura para que o essencial dos procedimentos de avaliação se vão mantendo ao longo dos tempos. Na verdade, referiram, por exemplo, que seria muito complicado para os professores fazerem uma avaliação contínua e darem *feedback* a todos os estudantes.

Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no contexto das unidades curriculares

As relações com os professores, de acordo com a grande maioria dos estudantes, foram consideradas boas, de proximidade e até de cumplicidade, salientando que o respeito mútuo é uma característica sempre presente e constante e evidenciando a permanente disponibilidade dos professores para os orientar e ajudar, mesmo para além do tempo das aulas.

É uma relação boa. Há professores que não valorizam muito a relação com os alunos mas a maior parte, se forem professores e enfermeiros formados na escola, valorizam muito essa relação. Na maior parte dos casos ficamos com amigos para a vida. Não temos o professor lá em cima e nós cá em baixo. Até se for preciso ajudam a fazer trabalhos de outras disciplinas. Estão disponíveis fora das aulas, criam grupos de discussão na pasta académica, dão o email, os números de telefones...

Para os estudantes a questão do ambiente e das relações com os professores é muito valorizada pois, na sua opinião, está muito relacionada com o desenvolvimento das suas aprendizagens. Por exemplo, referiram, o facto de um professor se mostrar disponível e cooperante, permite-lhes estar mais à vontade na sala de aula e, conseqüentemente, isso é um fator decisivo para aprender. Apesar de o clima existente nas salas de aula ser, em geral, considerado bom ou mesmo muito bom, os estudantes não deixaram de referir que ele depende sempre dos professores e do que se considera ser um bom ambiente.

Já com os colegas, os estudantes afirmam que a relação nem sempre é fácil pois são muitos e como mudam de turma, de ano para ano, isso dificulta a proximidade entre eles. Como consequência disso, alguns estudantes não participam tanto nas aulas como gostariam porque não criaram relações suficientemente próximas com os colegas para se sentirem mais à vontade e mais seguros.

Relativamente às formas de trabalho que os estudantes preferem, as opiniões dividiram-se entre o trabalho de grupo e o trabalho individual. Como razões de preferência foram apontadas características pessoais como o individualismo, no caso dos que preferem trabalhar individualmente, e a troca e partilha de conhecimentos e experiências, no caso dos que preferem trabalhar em grupo. No entanto, a maioria dos estudantes, referiu que os trabalhos de grupo os obrigavam, de certa forma, a estarem mais envolvidos na aula. Também a análise e discussão de casos foram consideradas bastante importantes para os envolver e interessar na aula.

As condições físicas da escola foram consideradas muito boas, com particular realce para os laboratórios. Foram feitas boas referências sobre os espaços de estudo (e.g. salas, salas de computadores, bibliotecas), mas também foram referidos alguns aspetos mais negativos em relação às salas de aula, nomeadamente as que são utilizadas para as aulas teóricas. O elevado número de estudantes nas aulas teóricas torna as salas muito quentes, com pouco espaço entre mesas e cadeiras e com más condições acústicas.

São perfeitas, melhor não podíamos ter, não nos podemos queixar. Em termos de laboratórios não nos podemos mesmo queixar. Agora em relação a salas de aulas... As salas apesar de terem boas condições, às vezes são pequenas para tantos alunos, principalmente nas teóricas.

Todos os entrevistados do 1º ano e ainda vários estudantes dos outros anos, manifestaram o seu desagrado relativamente ao regime de assiduidade previsto para as aulas teóricas que começou a ser posto em prática como “experiência piloto” em 2010/2011 mas que parece ser para continuar. Este regime prevê a obrigatoriedade de frequência das aulas teóricas o que não é do agrado dos estudantes que preferiam um regime livre que lhes permitisse gerir o seu tempo como melhor entendessem. Argumentam ainda que existem vários estudantes que ao serem obrigados a estar nas aulas contrariados acabam por destabilizar toda a turma, referindo que no ensino superior cada um deveria poder decidir estar ou não presente nas aulas.

Nós somos turmas de 60 e nem todos têm o mesmo interesse em estar ali. Há pessoas que só estão ali porque são obrigadas. Por causa das faltas. Nós queremos estar com atenção e somos prejudicados por isso. Eu que estou sentada na primeira fila não consigo ouvir o professor.

De modo geral, os estudantes estão satisfeitos com o curso, salientando a qualidade do ensino que ali se pratica, as condições físicas da escola, com destaque para os laboratórios, e a componente de formação prática do curso. Um aspeto interessante e que pode ser um indicador desta satisfação, é que quando se questionaram alguns estudantes que tinham frequentado outras instituições internacionais congéneres, no âmbito do programa Erasmus, sobre o que aí encontraram que poderia/deveria ser “transportado” para a ESEnfC, nenhum conseguiu identificar qualquer sugestão.

Entrevistas aos Estudantes no Contexto dos Ensinos Clínicos

Como este relatório tem evidenciado, as realidades vividas nas unidades curriculares e nos ensinos clínicos são substancialmente distintas. Quando vão frequentar o primeiro ensino clínico os estudantes têm uma diversidade de expectativas porque se trata do primeiro contacto real que vão ter com a sua

profissão. Mais do que a insegurança que sentem relativamente ao que têm que fazer, utilizam os ensinos clínicos para perceber se realmente conseguem desempenhar as funções de enfermeiro. Muitos sentem medo de não conseguir corresponder ao que lhes vai ser exigido e confessam sentir bastante nervosismo antes de iniciarem o seu primeiro ensino clínico. Talvez por isso tenham sugerido que, no primeiro ano, deveria haver um ensino clínico em que o seu papel seria apenas o de observadores para que, deste modo, se pudessem sentir mais confiantes e seguros porque já estariam mais adaptados aos respetivos contextos.

De seguida apresentam-se as opiniões e reflexões que os estudantes expressaram nas entrevistas acerca do funcionamento e da organização pedagógica dos ensinos clínicos.

Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Como já foi referido anteriormente os professores do primeiro ensino clínico acompanham os estudantes durante todo o tempo curricular destinado a esta componente da formação. Nos restantes anos, os estudantes contam com o apoio e orientação do professor mas os tutores ou os enfermeiros que os acompanham no dia-a-dia assumem um papel muito relevante na sua formação. Em contextos de ensino clínico, em que todas as ações se desenvolvem em situações concretas e reais, os estudantes recebem *feedback* quase imediato e constante, tendo frequentemente a oportunidade de repetir um dado procedimento e, nestas condições, utilizar o *feedback* recebido.

Sim recebemos *feedback*. Conforme vai correndo o dia, ouvimos: correu bem ou devias ter feito de outra maneira. O *feedback* é importante, porque o nosso objetivo é melhorar... E então se nós não soubermos em que patamar estamos, não vamos a lado nenhum.

Os estudantes têm dificuldade em compreender e em reconhecer a relevância para a sua formação dos “trabalhos teóricos” que lhes são solicitados pelos professores no contexto dos ensinos clínicos. No entanto, os trabalhos obrigatórios que estão previstos no programa não lhes levantam grandes problemas pois referiram que não são muitos e que são adequados. O problema, no seu ponto de vista, reside em todas as outras tarefas sugeridas pelos

professores e a que têm que dar resposta. Apesar de entenderem que tais trabalhos poderão ser úteis, mencionaram que têm pouco tempo disponível para os realizar e, ainda por cima, sublinharam, são muito valorizados no momento de ponderar a atribuição das suas classificações finais.

Eu agora tenho sete trabalhos para fazer e só um deles está no programa de ensino clínico. Eu tinha uma narrativa de aprendizagem ou incidente crítico, ou seja, tinha de narrar aquilo que sabia até à situação atual, quais foram as dificuldades e como as ultrapassei. Depois, tenho seis fichas de leitura com temas ao nosso critério. Estudo de caso, que é um trabalho que eu não concordo, temos de o fazer em todos os ensinos clínicos. É um trabalho muito cansativo, que pesa demasiado na avaliação. Isto porque estamos em ensino clínico, mas continuamos a ser avaliados na teoria. Esse trabalho é bastante puxado e obriga a muita pesquisa bibliográfica para podermos fundamentar. Temos um problema, caso prático e depois temos de pesquisar bibliografia para afirmarmos porque é que é assim. Mas esses trabalhos são muito desgastantes.

Para além da quantidade de trabalhos pedidos, os estudantes expressaram bastantes reservas relativamente ao facto de os professores solicitarem trabalhos de natureza diferente a estudantes diferentes. Ainda que, em abstrato, compreendam que os estudantes são todos diferentes e que, por isso, podem ter necessidades específicas de formação diferentes, referiram que este procedimento causa injustiças relativas entre os estudantes porque uns sentem que estão a desenvolver trabalhos mais exigentes do que outros e vice-versa.

Nos ensinos clínicos os estudantes assumem um papel mais ativo, pois estão diretamente envolvidos nos processos inerentes ao exercício da profissão. Por outro lado, consideram que, em geral, os trabalhos teóricos são desenvolvidos de acordo com as suas necessidades reais, apesar de poderem considerá-los excessivos ou redundantes. Os professores têm um papel fundamental de orientação e de acompanhamento dos estudantes e os estudantes sentem-no particularmente no primeiro ensino clínico. Relativamente aos restantes ensinos clínicos, muitos estudantes sentem que os professores nem sempre estão presentes e como não podem contar com o seu apoio em contexto, recorrem constantemente aos tutores e/ou aos enfermeiros com quem acabam por trabalhar.

Desde o primeiro ensino clínico que deveríamos ter um tutor, porque em termos de orientador a escola deixa muito a desejar. Até à 5^a semana de estágio eu deveria ter feito uma avaliação intercalar e até aí ainda não tinha visto o orientador. Claro que há outros estágios em que o professor ia lá todas as semanas... Ganhávamos mais se eles estivessem mais presentes até para orientarem os tutores. Por exemplo, este ano, o meu tutor era a primeira vez que orientava ensino clínico, se calhar a maneira com que ele ia avaliar não correspondia àquilo que a escola pretendia. Os orientadores estão demasiado ausentes.

A maioria dos estudantes do 2.º ano fizeram referência à forma como o primeiro ensino clínico está organizado. De facto, como já se referiu anteriormente, uma parte dos estudantes frequenta o seu primeiro ensino clínico no 1.º semestre e a outra parte no 2.º semestre. Os estudantes questionam sobretudo os reflexos desta situação nas práticas de ensino, nas aprendizagens e no seu progresso escolar. Na sua opinião, quem frequenta o ensino clínico no 1.º semestre sente-se um pouco perdido, sem perceber o respetivo fio condutor, mas conta com a compreensão e até a benevolência de professores e enfermeiros relativamente aos procedimentos que têm que executar. No entanto, no 2º semestre, quando regressam às aulas os estudantes afirmam que os professores são mais exigentes pois pressupõem que, pelo facto de eles já terem estado em ensino clínico e terem contactado com a realidade, desenvolveram capacidades e conhecimentos que têm que evidenciar.

No caso de quem vai para ensino clínico no 2º semestre, a situação é bem diferente pois, segundo os estudantes, professores e enfermeiros tendem a ser mais exigentes porque, como já frequentaram um semestre de unidades curriculares, espera-se que as suas capacidades, conhecimentos e competências lhes permitam proceder de modo diferente dos colegas do 1º semestre, indo além do que se poderá considerar um nível básico.

No 2º semestre é exigido mais, porque já temos mais suporte teórico em relação aos que foram em primeiro lugar. Pela teoria, aquele ensino clínico é de fundamentos e o que acontece, muitas vezes, é que não sabem separar as áreas para nós aproveitarmos todos os momentos de aprendizagem.

Ainda em relação ao desenvolvimento das aprendizagens nos ensinos clínicos, alguns estudantes reconheceram que, por vezes, aprendem por imitação das

práticas dos profissionais que os acompanham mas que isso não significa que não procurem sustentação teórica para o que realizaram e aprenderam. Na maioria dos casos a aprendizagem por imitação acontece relativamente a procedimentos que os estudantes ainda não tenham tido oportunidade de realizar, ou quando se encontram numa situação de emergência. Os estudantes afirmaram que, depois de aprenderem algo novo, mesmo por imitação, preocupam-se em pesquisar e estudar para fundamentarem devidamente os procedimentos adotados. Mas, simultaneamente, sublinharam que, devido ao papel desempenhado pelos tutores, conseguiam fazer a ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos previamente e as práticas que desenvolviam.

Não aprendemos por imitação, porque se o fizermos não precisamos deste curso, nós temos de saber suportar as coisas teoricamente, por isso temos mesmo de fazer essa ponte.

Conseguimos fazer a articulação entre a teoria e a prática. Mas quando há alguma coisa que não tenhamos aprendido, observamos e depois vamos estudar em casa.

Os estudantes também fizeram referência às diferenças existentes entre o que é ensinado nas unidades curriculares teóricas e o que é posteriormente vivido nos contextos da prática. Sentem-se algo confundidos com os procedimentos que são adotados pelos serviços e pelas equipas de enfermagem, muitas vezes bem diferentes do que lhes pareceu terem aprendido. Consequentemente, tendem a realizar os procedimentos por imitação para se integrarem e para se adaptarem aos serviços em que estão inseridos.

Muitas vezes vemos que aquilo que nos dizem na escola como sendo o correto, na realidade é diferente. Por exemplo, dizem que o procedimento é feito com luvas, depois chegamos ao hospital e não é feito com luvas. Há procedimentos muito simples de passar da teórica para a prática. Mas há outros em que temos mais dificuldades. Mas aí tínhamos os enfermeiros e os professores orientadores.

Os estudantes foram particularmente críticos relativamente à forma como decorre a avaliação nos ensinos clínicos, referindo que ela poderia ser melhor utilizada mas não adiantando quaisquer sugestões concretas de melhoria. Apesar das críticas, os estudantes referiram igualmente que, nos ensinos clínicos, conheciam melhor os critérios e procedimentos de avaliação e sentiam

estar mais envolvidos no desenvolvimento da sua própria avaliação. Por outro lado, reconheceram que havia integração entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação pois recebiam regularmente *feedback*, tinham a possibilidade de reformular os seus procedimentos e tinham um conhecimento mais informado acerca do ponto em que encontravam em todo o processo de aprendizagem.

Apesar de considerarem que as tarefas que lhes eram pedidas estavam de acordo com o seu percurso académico, sublinharam que a valorização que era dada aos trabalhos teóricos para efeitos da atribuição das classificações finais era excessiva. E isto era agravado, na sua opinião, pelo facto de tais trabalhos não refletirem as suas práticas, que deveriam ser um importante e primordial objeto de avaliação. Os estudantes consideraram ainda que, por vezes, eram avaliados por professores que conheciam mal as suas práticas, recorrendo, por isso, à opinião dos enfermeiros tutores. No entanto, disseram, a opinião destes profissionais não era tão valorizada como deveria para efeitos da atribuição das classificações finais.

O tutor preencheu a folha antes e discutiram os dois antes de eu falar com o orientador que só falou comigo relativamente aos trabalhos teóricos. Eu sou da opinião que a nota do tutor deveria ser a de maior percentagem, porque é a pessoa que passa mais tempo connosco. Há professores que dão mais importância às componentes teóricas em ensino clínico e isso não é normal, nós estamos em ensino clínico para sermos avaliados na prática.

A maioria dos estudantes foi de opinião de que a avaliação no contexto dos ensinamentos clínicos tinha uma natureza contínua e que lhes era particularmente útil para a sua progressão nas aprendizagens que tinham que realizar. Apesar de sentirem que estavam constantemente a ser avaliados, pelo professor ou pelo tutor, sentiam-se mais à vontade com os tutores. Por norma, estes distribuíam-lhes *feedback* acerca dos procedimentos postos em prática, enquanto os professores o faziam relativamente aos trabalhos de natureza mais teórica e reflexiva.

Os profissionais contratados para desempenharem o papel de professores orientadores e acompanhantes por parte da escola foram muito referidos nas

entrevistas. Os estudantes afirmaram que tais profissionais eram muito novos e que não estavam propriamente integrados na escola. Na opinião da grande maioria dos estudantes deveria existir uma melhor seleção e integração destes profissionais para evitar discrepâncias na forma como concretizam o acompanhamento e a orientação dos alunos que estão sob a sua responsabilidade.

Este professor orientador tanto pode ser um professor que dá aulas na escola, que tenta conjugar o seu horário com o ensino clínico, como pode ser um professor contratado pela escola. E aí temos um grande problema, porque esses professores não conhecem os regulamentos da escola... não sei, baseiam-se nos regulamentos das escolas deles, em outros regulamentos e às vezes dá mau resultado. Eles exigem coisas que não estão no programa de ensino clínico. Eles não sabem como é que as coisas funcionam aqui.

No âmbito dos ensinos clínicos estão previstas várias reuniões de avaliação mas, quando inquiridos acerca do funcionamento de tais reuniões, a maioria dos estudantes referiu-se apenas à reunião final de avaliação onde são atribuídas as classificações. Nesta reunião participam os estudantes, os tutores e os professores orientadores e, de modo geral, os professores reúnem-se previamente com os tutores e, posteriormente, chamam o estudante para lhe dar conta da sua nota. Entretanto, também é pedido aos estudantes que preencham a ficha de avaliação utilizada para que na reunião final se possam analisar todos os parâmetros aí considerados assim como eventuais discrepâncias entre os diversos intervenientes. Um dos problemas sinalizados pelos estudantes tinha precisamente a ver com a utilização desta ficha de avaliação que, na sua opinião, não era consistente entre os intervenientes. Em particular, referiram expressamente que tutores e professores interpretavam os itens da ficha de forma diferente.

Depois, como os tutores não têm formação da escola, não lhes são explicados os itens da folha de avaliação. Ou seja, eles não sabem o que nós temos que atingir. Há muitos que, por exemplo, nunca dão 5 porque dizem que o 5 é só para os enfermeiros... Mas se está lá um 5, têm de existir critérios que definam quando se atinge esse patamar.

Alguns estudantes questionaram a escala utilizada na ficha de avaliação, referindo que ela deveria ser alargada para uma de, por exemplo, 0 a 10 valores,

mas a maioria salientou que, mais importante do que isso, é a forma como cada valor da escala é interpretado. Na verdade, os estudantes manifestaram a convicção de que cada professor e cada tutor interpreta a escala de modo distinto, provocando disparidades nas classificações finais atribuídas nos vários ensinos clínicos. Ou seja, na opinião da maioria dos estudantes há um problema relacionado com a consistência da utilização da escala.

Já tentaram mudar. Por exemplo, pensaram numa escala até 20, mas claramente o que tem de ser definido é o que significa o 1, 2, 3, 4 e 5. Mas porque é que há professores que não dão 5? Essa definição tem de ser melhorada. A escala não está mal, a sua interpretação é que está errada.

Os estudantes defenderam que todos os intervenientes na avaliação deviam ter o mesmo entendimento dos parâmetros de avaliação e, para além disso, alguns estudantes, sugeriram que as fichas de avaliação fossem específicas para cada ensino clínico e não igual para todos.

A maioria dos estudantes revelou não entender que conhecimentos, competências ou desempenhos seriam necessários demonstrar, ou não, para que lhe fosse atribuído cada um dos pontos da escala utilizada. A transcrição da resposta de um estudante que a seguir se apresenta, reflete a maioria das respostas dos estudantes entrevistados.

O que não temos de fazer, talvez a questão da ética, da responsabilidade. Se não fizermos os trabalhos que nos são pedidos. Mas não nos é explicado o que temos de fazer para ter 5, assim como também não é explicado o que não temos de fazer para chumbar.

Os estudantes acrescentaram ainda que os professores detêm o poder definitivo e final na atribuição das classificações, embora os estudantes possam apresentar as suas sugestões e/ou manifestar as suas discordâncias.

Ambientes de Ensino/Aprendizagem/ Avaliação no contexto dos ensinos clínicos

O ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação nos ensinos clínicos foi considerado geralmente agradável, existindo espírito de entreatajuda entre colegas e uma abertura e receptividade por parte das equipas com quem é

necessário trabalhar. No entanto, os estudantes salientaram que isso dependia muito dos serviços nos quais as pessoas estavam inseridas, chegando a fazer referência a episódios extremos de ambientes nada favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens onde a hostilidade chegou a ter lugar. Alguns estudantes fizeram referência ao facto de o ambiente entre colegas poder ser competitivo e que isso era notório no quotidiano e se refletia na avaliação.

Entre os colegas continuamos como uma equipa, mas sei que não é sempre assim. E o mal de estarem muitos alunos no mesmo serviço, é a competição que se gera que nem sempre é saudável. Só é boa se estivermos a lutar todos juntos para o mesmo. O ambiente fica desagradável se existir uma pessoa que conta o que fizemos mal... competição pura.

Os estudantes consideraram que a relação com os tutores era muito importante, identificando estes intervenientes como elementos essenciais para o desenvolvimento das suas aprendizagens e dos seus percursos nos ensinos clínicos. Na verdade, valorizaram muito o facto de poderem ter um tutor que os ajuda, orienta e os trata como um enfermeiro pois isso facilita muito o seu processo de aprendizagem. Em relação ao professor do ensino clínico, os estudantes vêem-no mais como uma figura mais distante, pouco presente, que os avalia. No entanto, referiram que o acompanhamento, por parte dos professores, variava de situação para situação, existindo estudantes que tinham contacto regular com os seus orientadores e outros que afirmavam que talvez os tivessem visto uma ou duas vezes ao longo de todo o ensino clínico.

Nos ensinos clínicos de 3º e 4º, temos um tutor e um professor orientador e claro que aí é o tutor que vai avaliar a nossa prática. O que o tutor diz tem bastante influência. O orientador vai lá de vez em quando. Se por acaso tivermos a sorte de ter um orientador que está nesse serviço com os de 2º ano é vantajoso para nós porque acaba por estar mais vezes presente. Mas se o orientador não for de 2º ano, não vai lá tantas vezes e acaba por delegar as suas funções no tutor enfermeiro. Depois há aqueles estágios (...) que não têm enfermeiros a tempo inteiro, nós temos de fazer 35 horas e os enfermeiros estão lá 3 a 4 horas por dia o que é pouco. Os professores vão lá uma vez por semana, não estamos a ser avaliados pela nossa prática.

Foi notório que cada estudante vivenciou experiências muito diferentes de acordo com o ensino clínico que frequentou e que isso, de certa forma, condicionou a sua opinião sobre esta modalidade de ensino. No entanto, todos

os entrevistados encaram os ensinamentos clínicos como uma componente de formação muito significativa e positiva no seu percurso académico.

Síntese dos Resultados do Questionário

Nesta parte final da apresentação dos dados recolhidos segue-se uma breve súmula dos aspetos mais significativos e dos principais resultados obtidos, através do inquérito por questionário administrado a professores e estudantes. No Anexo D pode ser consultada uma análise mais pormenorizada dos dados assim obtidos. Esta análise, que revela alguns dados interessantes, poderá ser aprofundada ainda que, para efeitos dos propósitos deste estudo de avaliação, pareça ser suficiente.

Administração e Fiabilidade do Questionário

Entre os dias 12 de dezembro de 2011 e 7 de janeiro de 2012, professores e estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos da ESEnfC puderam responder *online* ao questionário desenvolvido pela equipa de avaliação para recolher informação nos domínios pedagógicos do ensino, da avaliação e das aprendizagens. A estratégia de divulgação do questionário teve que salvaguardar que, no intervalo de tempo previsto para a sua aplicação (4 semanas), a mensagem chegaria aos destinatários de forma a garantir as taxas de retorno esperadas num estudo desta natureza (de 30 a 60%). Simultaneamente era necessário garantir o anonimato e a validade das respostas obtidas.

A divulgação do questionário junto dos professores e estudantes contou com a colaboração dos serviços de informática da ESEnfC que se revelou da maior importância. Em articulação com a equipa de avaliação, providenciaram, na área reservada da pasta académica de cada potencial respondente, um “AVISO” enquadrador e uma ligação ativa ao questionário que lhe era dirigido (Figura 3). Prevendo que nem todos os potenciais respondentes consultassem frequentemente a pasta académica, os serviços informáticos enviaram-lhes uma mensagem eletrónica cujo conteúdo era semelhante.

AVISO PARA O PREENCHIMENTO DE UM QUESTIONÁRIO

Avaliação das aprendizagens na ESEnfC

O presente questionário destina-se a recolher informação nos domínios pedagógicos do ensino, da avaliação e das aprendizagens, junto de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos da Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnf Coimbra). Como deve ser do seu conhecimento, esta informação é muito importante para concretizar um estudo de avaliação previsto num protocolo celebrado entre a ESEnf Coimbra e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Espera-se que os resultados do estudo contribuam para que a qualidade da formação dos estudantes da ESEnf Coimbra responda cada vez melhor às exigências da sociedade.

Este inquérito foi colocado na sua Pasta Académica e foi enviado para o seu email.
Responda por favor a apenas um questionário.

Link do questionário (só visível a docentes): [clique aqui](#)
Link do questionário (só visível a alunos): [clique aqui](#)

Prazo máximo para preenchimento: 7 Janeiro 2012




Figura 3. Aviso para o preenchimento do questionário.

Para testar a fiabilidade do questionário, utilizou-se o coeficiente α de Cronbach do Programa SPSS-19. Desta forma foi possível obter uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos através da correlação entre as variações dos itens na escala. No Anexo D poderão ser consultados os valores do α de Cronbach que mostram que os resultados produzidos pelo questionário são consistentes para ambos os grupos-alvo. Este é um resultado importante uma vez que, sem valores aceitáveis de fiabilidade, normalmente maiores ou iguais a .80, dificilmente os dados poderiam ser considerados com a credibilidade que se exigia.

Principais resultados do Questionário

Através da análise aos resultados obtidos com o questionário verificou-se, como aliás se esperava, que professores e estudantes participantes percecionam a vida pedagógica da escola, de acordo com as suas experiências e vivências próprias. Por isso, foi possível reconhecer questões que diferenciam os dois grupos em estudo, mas também foi possível identificar elementos comuns e partilhados por ambos.

Desta forma enumeram-se, de seguida, os principais resultados obtidos, tendo em conta as quatro dimensões do questionário (ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação; ensino; aprendizagem; e avaliação). Como já foi mencionado, no Anexo D poderá encontrar-se uma análise mais pormenorizada

dos resultados, ilustrada com gráficos *Box Plot* cujo conteúdo é suficientemente rico para que, de forma simples, se obtenha uma ideia clara da distribuição, da tendência central dos resultados e de outros elementos de estatística descritiva.

1. Professores e estudantes revelaram percepções bastante positivas relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Ambos os grupos concordaram que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinos clínicos favorece os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Apesar de concordantes, verificou-se que os professores, de modo geral, tinham uma percepção mais favorável, quando comparados com os estudantes, relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, as respostas obtidas na dimensão relativa ao ambiente parecem confirmar a percepção generalizada de que a ESEnfC é uma escola com condições e clima pedagógico favoráveis ao desenvolvimento de uma formação de elevada qualidade.
2. Relativamente ao ensino, professores e estudantes coincidiram em aspetos tais como: a) nos ensinos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração dos conhecimentos teóricos por parte dos estudantes; b) os programas são apresentados pelos professores no início de cada semestre; c) os programas são claros e compreensíveis para os estudantes; e d) nas aulas os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas. Nas restantes questões os estudantes forneceram respostas que sugerem percepções menos favoráveis. Entre outras, foi interessante verificar que consideram que os professores recorrem frequentemente ao chamado ensino expositivo, tradicional ou magistral, em que os professores expõem os conteúdos previstos nos programas e os estudantes ouvem e tomam notas. No entanto, as respostas de grande parte dos professores foram no sentido de recusar ou negar que tal correspondesse à sua percepção das práticas de ensino. A maior clivagem de percepções entre os dois grupos manifestou-se de forma muito significativa nas respostas a dois itens: 28% dos estudantes

discorda (versus 6% dos professores) que os professores estejam normalmente disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas; e, de uma forma mais expressiva, 42% dos estudantes discorda (versus 11% dos professores) que os professores verifiquem o que os estudantes aprendem.

3. É na dimensão relativa à aprendizagem que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Estão de acordo em onze dos quinze itens do questionário que compõem a secção que é dedicada à “Aprendizagem”. Concordaram sobretudo quando se pronunciaram sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Professores e estudantes consideraram ainda que aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular e que os estudantes se envolvem ativamente nas tarefas de aprendizagem propostas pelos professores. Em relação às divergências, verificou-se que os professores discordaram mais expressivamente com a ideia de que estudar unicamente para os as frequências, testes e/ou exames é suficiente para aprender o que está previsto nos programas. No entanto, importa destacar os 21% de professores que concordaram com a afirmação de que, para aprender, basta estudar para as provas finais.
4. Professores e estudantes consideraram igualmente que a grelha de avaliação dos ensinos clínicos os ajudava a compreender o que os estudantes tinham que fazer para alcançarem um nível ótimo de desempenho. Contudo, cerca de metade dos professores e dos estudantes discordaram da ideia expressa de que os intervenientes na avaliação interpretam de forma semelhante a grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos. Foi ainda possível verificar que ambos os grupos de respondentes consideraram que as classificações obtidas pelos estudantes são fundamentalmente determinadas pelos resultados que obtêm nos testes, nas frequências e/ou exames finais.

Quanto às diferenças nas respostas pode afirmar-se que, tendencialmente, os professores percecionam as suas práticas de ensino como tendo características mais próximas da imagem do “bom professor”, enquanto que os estudantes mostraram ser mais críticos e em relação a tais práticas, manifestando perceções divergentes. É relevante salientar que, acerca das práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordaram que os professores debatiam com eles a organização e desenvolvimento da avaliação, enquanto 82% dos professores afirmou que o fazia. De modo geral, os dados parecem sugerir que as diferenças entre as perceções dos dois grupos não serão alheias aos interesses próprios, aos valores, às conceções e às experiências de cada um dos grupos.

Para finalizar esta secção deve referir-se que professores e alunos da escola tendem a estar de acordo, ou mesmo muito de acordo, relativamente a uma variedade de práticas e ideias envolvendo os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um resultado que pode indiciar a existência de condições para que certas transformações e melhorias que eventualmente se entenda dever fazer, poderem contar com o apoio destes dois fundamentais grupos de intervenientes na vida pedagógica da escola.

5 *Referências e Outra Bibliografia Consultada*

Neste capítulo listam-se as referências constantes no relatório e outra bibliografia e documentação consultadas.

Referências e Outra Bibliografia Consultada

- AAPOR, American Association for Public Opinion Research. 2011. *Standard Definitions Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys, Revised 2011*. Retirado em 27 de Fevereiro de 2012 de http://www.aapor.org/AM/Template.cfm?Section=Standard_Definitions2&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=3156
- American Evaluation Association (2006). *Guiding principles for evaluators*. Consultado em 25 de Outubro de 2010 em <http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20Final/gp.package.pdf>
- Archer, T.M. (2008). Response Rates to Expect from Web-Based Surveys and What to Do About It. *Journal of Extension*, Vol. 46, No. 3, Jun 2008. Retirado a 10 de Janeiro de 2012 de <http://www.joe.org/joe/2008june/rb3.php>
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado em 17 de Outubro de 2008 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm
- Bonesi, P. G. e Souza, N.A. (2006). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, nº34, 138.
- Callegaro, M. & Disogra, C. (2008). Computing response metrics for online panels. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72, No. 5 2008, pp. 1008–1032. Oxford University Press. <http://poq.oxfordjournals.org/>
- Cortese, B.P. (2006). O que dizem os alunos sobre a avaliação escolas. *Estudo em Avaliação Educacional*, v.17, nº 35, 69-102.
- Couper, M.P. (2008). *Designing effective web surveys*. New York: Cambridge University Press.
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra [ESENfC]. (2007). Adequação do primeiro ciclo de estudos da licenciatura de enfermagem a bolonha. Retirado em 12 de fevereiro de 2012 de <http://www.esenfc.pt/site/index.php?target=showContent&id=247&menu=3349>
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. (2008a). A escola em números. Retirado em 10 de fevereiro de 2012 de <http://www.esenfc.pt/site/index.php?target=showContent&id=3440&menu=3322>

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. (2008b). Plano estratégico 2009-2013 – Desenhar o futuro com todos (síntese). Retirado em 06 de março de 2012 de <http://www.esenfc.pt/site/index.php?target=showContent&id=3368&menu=3251>
- Frechtling, J., Mark, M., Rog, D., Thomas, V., Frierson, H., Hood, S., Hughes, G. & Johnson, E. (2010). *The 2010 user friendly handbook for project evaluation*. Washington: The National Science Foundation.
- Holden, D. e Zimmerman, M. (2009). *A Practical guide to programme evaluation planning*. London: Sage.
- Krosnick, J. A. et al (2002). The impact of ‘no opinion’ response options on data quality. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 66, N° 3 2002, pp. 371-403. Oxford University Press. <http://poq.oxfordjournals.org/>
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 2006, pp:65-90. Lisboa: ISPA.
- Miller, D. (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5th Ed.). London: Sage.
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (2006), *The sage handbook of evaluation*, pp. 440-460. London: Sage.
- Newcomer, K.E. & Triplet, T. (2010). Using Surveys. In J. Wholey, H.P. Hatry & K.E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation*, pp:262-297. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Peytchev, A., Couper, M. P., McCabe, S. E., & Crawford, S. (2006). Web Survey Design: Paging Versus Scrolling. *Public Opinion Quarterly*, 70, N°4 2006, pp. 596–607. Oxford University Press. <http://poq.oxfordjournals.org/>
- Saha, L. J., Dworkin, A. G. Eds.) (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Netherlands:Springer.
- Shih, T-H. & Fan, X. (2009). Comparing response rates in e-mail and paper surveys: A meta-analysis. *Educational Research Review* 4 (2009), pp. 26–40. Retirado a 12 de Janeiro de 2012 de www.sciencedirect.com

Spaulding, D. (2008). *Program evaluation in practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Legislação

Decreto-Lei nº 175/2004 de 21 de julho

Despacho Normativo nº 50/2008 de 09 de setembro

ANEXOS

ANEXO A

Carta remetida pelo Coordenador do estudo à Presidência da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Exm.^a Senhora
Prof.^a Maria da Conceição Bento
Presidente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Coimbra

Lisboa, 21 de Abril de 2011

Assunto: **Desenvolvimento de Estudo de Avaliação**

Senhora Presidente,

As atividades relativas ao estudo de avaliação contratualizado entre a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, prosseguem de acordo com o previsto no respetivo contrato.

Na verdade, até ao presente foram desenvolvidas as seguintes tarefas:

1. Processo de reconhecimento.
2. Entrevistas com todos os coordenadores das unidades científico-pedagógicas.
3. Entrevistas com os coordenadores dos diferentes ensinos clínicos.
4. Entrevistas com os membros do gabinete de gestão científico-pedagógica dos ensinos clínicos.
5. Entrevistas com estudantes de cada um dos anos.
6. Entrevista com o Presidente da Associação de Estudantes.
7. Entrevistas com uma diversidade de docentes com responsabilidades institucionais (e.g., Presidente da Escola, Presidente do Conselho Técnico-Científico; Presidente do Conselho Pedagógico)
8. Conceção e elaboração da Matriz de Avaliação.
9. Análise de conteúdo de documentos orientadores da vida pedagógica e científica da escola.
10. Conceção de um plano de entrevistas e de observações.

O principal propósito do estudo é o de produzir uma descrição tão abrangente e profunda quanto possível das práticas pedagógicas mais diretamente relacionadas com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (e.g., práticas de ensino, práticas de avaliação). Trata-se, por isso mesmo, de um estudo cujos objetos são de natureza eminentemente pedagógica, enquadrando-se conceptualmente na vasta literatura existente sobre ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior (e.g., Dancer &

Kanvounias, 2005; Falchikov, 2005; Struyven, Dochy e Janssens, 2005; Weaver, 2006).

Nas entrevistas e encontros acima referidos tivemos oportunidade de explicitar junto dos diferentes intervenientes, os propósitos do estudo e os processos e procedimentos que iriam ser utilizados para recolher a informação necessária para que os seus objetivos possam ser alcançados. Foi através dessas entrevistas e encontros que ficámos cientes de que as “sessões” de recolha de informação ao nível dos ensinos clínicos teriam que ser bem articuladas com os respetivos docentes e que deveriam ocorrer nos locais por si indicados.

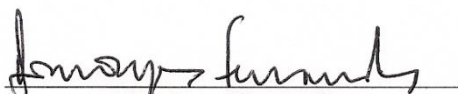
Gostaria ainda de mencionar que a equipa de avaliação está bem ciente das suas obrigações no domínio dos procedimentos éticos que devem orientar o seu trabalho. A informação recolhida não identificará, em caso algum, quaisquer intervenientes ou instituições. O estudo não visa estabelecer quaisquer comparações entre docentes ou entre o que ocorre nas diferentes unidades curriculares ou ensinos clínicos. O que, em rigor, se pretende obter é uma descrição tão profunda, credível, rigorosa e plausível quanto possível de práticas pedagógicas de ensino e de avaliação mais diretamente relacionadas com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Para tal será fundamental entrevistar uma diversidade de intervenientes, com destaque para docentes e alunos, e participar em sessões de trabalho no âmbito dos ensinos clínicos e das unidades curriculares.

A partir do próximo dia 2 de Maio e até ao mês de Julho iremos dar início ao primeiro de dois momentos de recolha de informação em sessões de trabalho no âmbito dos ensinos clínicos e em aulas das unidades curriculares. O segundo momento ocorrerá em Setembro-Novembro. Dada a natureza da organização curricular existente, a planificação da recolha de informação tem-se revelado complexa e, por isso mesmo, para além dos dados a que tivemos acesso, teremos necessariamente que contar com a colaboração dos docentes, particularmente ao nível dos ensinos clínicos. Consequentemente, iremos enviar mensagens aos docentes pedindo a sua cooperação neste processo.

Finalmente, gostaria de lhe manifestar a nossa particular satisfação com a colaboração que nos tem sido prestada por todos os docentes e discentes com quem tivemos oportunidade de trabalhar. Como imagina, tal colaboração é imprescindível para que a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra possa ter acesso a informação de qualidade relativamente ao seu trabalho pedagógico.

Com as minhas mais cordiais saudações,

O Coordenador do Estudo


Domingos Fernandes
Prof. Associado c/ Agregação

ANEXO B

Guiões das entrevistas a professores e estudantes e das observações

Tópicos para as entrevistas aos professores dos ensinos clínicos

1. Organização e caracterização das atividades de ensino

- Qual o entendimento sobre o que é ensinar e aprender nesta modalidade curricular?
- De que forma estão organizados os ensinos clínicos?
- Em que consiste concretamente este trabalho? Que preparação prévia efetua para executar este trabalho? Faz alguma planificação prévia?
- Recorre a mais alguém para planificar o seu trabalho? (e.g. Tutores, diretores de serviço,)
- Utiliza alguns recursos? (e.g. meios informáticos, materiais bibliográficos, ...)
- Que relação acha que existe com as aprendizagens dos alunos?
- Que tipo de trabalho é privilegiado?
- Qual o papel do professor, do tutor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?
- Como caracteriza a gestão curricular – em termos de horários, tempo disponível?

2. Organização e caracterização das aprendizagens dos alunos

- Como se aprende neste contexto? O que contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos?
- Como se articulam os EC com as UC?
- Qual o real contributo dos EC para as aprendizagens dos alunos?
- Na sua opinião qual é a grande diferença, em termos de como se aprende, com as UC?
- O que é que provoca mais envolvimento dos alunos? (e.g. a área, o doente, o tutor,)
- Qual a relação entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação efetuado?
- Quais são na sua opinião os maiores desafios que tem de enfrentar para promover uma aprendizagem eficiente?

3. Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação

- As condições físicas são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação?
- De que modo se podem caracterizar as relações interpessoais entre os diferentes intervenientes?

- Como caracteriza o ambiente dentro do serviço? (e.g. cumplicidade, tenso, agradável, respeito, ...) Os alunos sentem-se á vontade para questionar, participar?
- Quais as relações com os diferentes intervenientes?
- O que pensam os alunos/professores da modalidade da avaliação adotada?

4. Organização e caracterização das atividades de avaliação

- Quais os intervenientes na avaliação? Como são partilhados e geridos?
- Qual a natureza de avaliação (e.g. formativa, sumativa, ...)?
- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados? Clarifique e exemplifique quer os menos quer os mais formais.
- Há indicações sobre instrumentos ou formas de avaliação a utilizar?
- Como articula o seu ensino com a avaliação?
- Qual a participação dos alunos na avaliação?
- Costuma recorrer ao feedback? (natureza, distribuição, frequência, ...)

5. A finalizar

- Quais são as três grandes dificuldades que consegue identificar nesta modalidade de ensino? E os três pontos mais fortes?
- Haverá alguma possibilidade de melhorar o sistema? Como?
- Como caracteriza numa frase o seu trabalho e o trabalho dos alunos?
- Gostaria de acrescentar algo?

Tópicos para as entrevistas dos professores das unidades curriculares

1. Organização e caracterização das atividades de ensino

- Qual o entendimento sobre o que é ensinar e aprender?
- Onde se vai inspirar para preparar (planificar e organizar) as aulas (manuais, coisas que leu, experiências prévias, formação,...)?
- Nas planificações o que privilegia: os conteúdos, as tarefas, os materiais, ...?
- Que papel têm os recursos (e.g. meios informáticos, materiais bibliográficos, ...) no desenvolvimento da aula? Que relação acha que existe com as aprendizagens dos alunos?
- Quais as fontes para seleccionar as tarefas?
- Que formas de trabalho são privilegiadas na sala de aula? (e.g. exposição, trabalho individual, grupo, ...)
- Qual o papel do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?
- Planifica de antemão o questionamento, prevê respostas dos alunos, pensa em extensões das tarefas?
- Como caracteriza a gestão curricular – em termos de horários, tempo disponível? Quem elabora os programas?
- Como caracteriza a estrutura de uma aula típica?

2. Organização e caracterização das aprendizagens dos alunos

- Como é que caracteriza o modo como os alunos estão a aprender? O que contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos? (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
- Que tipos de tarefas é que provocam maior envolvimento dos alunos? Como reagem? Como é que lidam com as tarefas que lhes são propostas? (grau de autonomia, persistência,...)
- Que tipo de organização do trabalho, com os alunos, provoca maior envolvimento? Trabalho de grupo, trabalho individual, ...?
- De que modo as dinâmicas de sala de aula contribuem para o desenvolvimento harmonioso de conceitos e capacidades? São trabalhados de forma interligada? Como? Como integra a resolução de tarefas e a comunicação escrita,...?
- Como é a participação dos alunos na aula? (e.g. dinâmicas, frequência, natureza)
- Como gere essa participação? Quando acha que a participação dos alunos lhes é mais produtiva? Há alguma relação entre a participação e o ambiente de sala de aula (ambiente com/sem trabalho de grupo; ambiente com/sem tecnologias, ...)? Acha que existe alguma relação entre a participação e a aprendizagem?
- De que modo promove a discussão na sala de aula? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? Que desafios tem enfrentado na promoção e gestão da discussão na sala de aula?
- Qual a relação entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação efetuado?

- E como promove a síntese ou institucionalização do conhecimento (sempre após discussão, apresentação de vez em quando, etc.)? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? E que desafios têm de ser enfrentados para promover a síntese de conhecimento adquirido?

3. Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação

- As condições físicas são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação?
- De que modo se podem caracterizar as relações interpessoais na aula entre professores e alunos?
- Como caracteriza o ambiente dentro da sala de aula? (e.g. cumplicidade, tenso, agradável, respeito, ...) Os alunos sentem-se á vontade para questionar, participar?
- Os alunos sentem-se confortáveis nas suas aulas? (e.g. conteúdos fáceis/difíceis, muitos/poucos trabalhos, ...)
- O que pensam os alunos/professores da modalidade da avaliação adotada?

4. Organização e caracterização das atividades de avaliação

- De que modo é feita a avaliação dos alunos?
- Qual a natureza de avaliação (e.g. formativa, sumativa,)?
- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados? Clarifique e exemplifique, quer os menos quer os mais formais.
- Há indicações sobre instrumentos ou formas de avaliação a utilizar?
- Qual a natureza da avaliação? (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar...)
- Quais as tarefas de avaliação mais utilizadas?
- Como articula o seu ensino com a avaliação?
- Qual a participação dos alunos na avaliação?
- Costuma recorrer ao feedback? (natureza, distribuição, frequência, ...)

5. A finalizar

- Como caracteriza numa frase o seu trabalho e o trabalho dos alunos?
- Gostaria de acrescentar algo?

Tópicos para as entrevistas dos estudantes

1 – Organização e caracterização das atividades de ensino

- O que os professores privilegiam nas aulas? (os conteúdos, realização de tarefas, experiências vividas pelo próprio, experiências vividas por si, ou por outros alunos, nos Ensinos Clínicos,)
- Quais os recursos mais utilizados nas aulas (e.g meios informáticos, materiais bibliográficos)? Que papel têm esses recursos no desenvolvimento da aula?
- De que modo é que a utilização desses recursos influencia a tua aprendizagem?
- Que formas de trabalho são privilegiadas na sala de aula? (e.g. exposição, trabalho individual, pequenos grupos, grandes grupo...) E com qual te identificas mais?
- Como descreves uma aula típica (Teórica, teórico-prática, laboratorial)?

2 – Organização e caracterização das aprendizagens dos alunos

- O que consideras mais importante para a tua aprendizagem? (e.g tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmicas das aulas,...)
- Que tipo de tarefas (análise casos, relatos de experiências,...) é que provocam um maior envolvimento da tua parte na aula?
- Como lidas com as tarefas que te são propostas pelos professores?
- O que provoca um maior envolvimento da tua parte na aula, os trabalhos individuais, os trabalhos de grupo, os trabalhos em grande grupo, o trabalho autónomo, as tutorias? Porquê?
- Em geral, como é a participação dos alunos na aula? (e.g. dinâmicas, frequência, natureza (se participam apenas quando são questionados))

3- Ambientes de ensino/ aprendizagem/ avaliação

- Consideras que as condições físicas da escola (salas de aula, laboratórios, espaços de estudo, biblioteca,...) são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem/ avaliação?
- De que modo se podem caracterizar as relações entre alunos e professores?
- Como caracterizas o ambiente dentro da sala de aula? (e.g. cumplicidade, tenso, agradável, respeito,...)
- Tens à vontade para participar, colocar questões?
- Consideras os conteúdos/temas abordados nas aulas adequados? E a quantidade de trabalhos pedidos?
- Para ti, como seria uma aula ideal?
- Qual a tua opinião sobre a modalidade da avaliação adotada pelos professores?

4- Organização e caracterização das atividades de avaliação

- Como caracterizas a tua avaliação? (Aqui pretende-se saber se é formativa, sumativa, em que momentos ocorre, etc.)
- De que modo é feita a tua avaliação?

- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados pelos professores das várias unidades curriculares?
- Qual consideras ser a função da tua avaliação? Para que serve? (para melhorar; para ajuizar, para classificar; para verificar)
- Consideras que o feedback que recebes é útil? (perceber se recebem feedback ao longo do semestre ou só no final, se têm a possibilidade de melhorar)
- Qual a tua participação na avaliação?

5 – Ensinos Clínicos

- No início do curso, quais eram as tuas expectativas relativamente aos Ensinos Clínicos?
- Quando estás inserido num serviço hospitalar, em virtude do ensino clínico, como é feito o acompanhamento por parte dos professores? E do tutor? E do enfermeiro de referência?
- Como funcionam as reuniões de avaliação dos Ensinos Clínicos? Quem está presente nessas reuniões? E qual o papel de cada um dos intervenientes?
- Consideras que o Ensino Clínico é um espaço importante de aprendizagem? Como aprendes durante o Ensino Clínico? Que articulação existe em teoria e prática? Segues e reproduzes o que o enfermeiro faz ou transportas para a prática aquilo que aprendeste nas unidades curriculares?
- Durante o Ensino Clínico recebes feedback sobre o trabalho que realizas? Esse feedback é, em maioria, do professor ou do enfermeiro/tutor?
- Consideras que participas na tua avaliação dos Ensinos Clínicos?
- Mudarias algo na tua avaliação?
- Poderias descrever um dia de ensino clínico?
- De que modo se podem caracterizar as relações entre alunos e professores e tutores/enfermeiros no Ensino Clínico?
- Como caracterizas o ambiente no âmbito do Ensino Clínico? (e.g. cumplicidade, tenso, agradável, respeito,...)

6 – Finalizar

- Gostarias de acrescentar algo?

Esquema Geral de Observação de unidades curriculares

CONDIÇÕES FÍSICAS DA SALA DE AULA

AMBIENTE/RITMO DE TRABALHO

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

ROTINAS DA AULA

DINÂMICA DA AULA

- Apresentação dos conteúdos e das tarefas
 - Forma de introdução (contextualizada, desgarrada, desafiante, ...)
 - Interpretação da tarefa, envolvimento,
 - Natureza
 - Teórica
 - Prática
 - Teórico-prática
 - Laboratorial
 - Recursos
 - Contexto
 - Conexões entre vários tópicos
 - Integradoras de diferentes saberes
- Papel do professor e do aluno
 - Trabalho individual, grupo, pares, grande grupo, ao quadro,...
 - Papel do professor/ papel do aluno
 - Discurso
 - Comunicação (unidirecional, contributiva, reflexiva-instrucional)
 - Questionamento (focalização, confirmação, inquirição)
- - Discussão
 - Argumentar, justificar
 - Participação equilibrada
- Avaliação
 - Feedback (natureza, distribuição, variação, ...)
 - Instrumentos/Técnicas (Observações, fichas, trabalho de casa,)
 - Valorizar o que os alunos sabem
 - Natureza da avaliação (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar...)
- Síntese final
 - Participação - alunos, professor,...
 - Ideias principais
 - Escrita/oral

Esquema Geral de Observação de Ensinos Clínicos

LOCAL E CONDIÇÕES

AMBIENTE/RITMO DE TRABALHO

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

ROTINAS

DINÂMICA DO GRUPO

. REUNIÃO DE AVALIAÇÃO

Intervenientes

Metodologia

Interações

Discussão

- Comunicação (unidireccional, contributiva, reflexiva-instrucional)
- Questionamento (focalização, confirmação, inquirição)
- Argumentar, justificar
- Participação equilibrada

Papéis dos intervenientes

Papel do professor, tutor e do aluno

- Avaliação
 - Feedback (natureza, distribuição, variação, ...)
 - Instrumentos/Técnicas (Observações, fichas, trabalho de casa,)
 - Valorizar o que os alunos sabem
 - Natureza da avaliação (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar...)
- Síntese final
 - Participação - alunos, professor, tutor, ...
 - Ideias principais
 - Escrita/oral

. REUNIÃO NORMAL DE TRABALHO

Organização do EC

Intervenientes

Metodologia

Planificação, Apresentação, Discussão, Análise do trabalho realizado

Integração com as UCs como?

Interações

Discussão

- Comunicação (unidireccional, contributiva, reflexiva-instrucional)
- Questionamento (focalização, confirmação, inquirição)
- Argumentar, justificar
- Participação equilibrada

Papéis dos intervenientes

Papel do professor, tutor e do aluno

- Avaliação
 - Feedback (natureza, distribuição, variação, ...)
 - Instrumentos/Técnicas (Observações, fichas, trabalho de casa,)

- Valorizar o que os alunos sabem
 - Natureza da avaliação (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar...)
- Síntese final
 - Participação - alunos, professor, tutor, ...
 - Ideias principais
 - Escrita/oral

ANEXO C

Versão final do questionário

Estimado(a)

O presente questionário destina-se a recolher informação nos domínios pedagógicos do ensino, da avaliação e das aprendizagens, junto de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos da Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnf Coimbra). Como deve ser do seu conhecimento, esta informação é muito importante para concretizar um estudo de avaliação previsto num protocolo celebrado entre a ESEnf Coimbra e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Espera-se que os resultados do estudo contribuam para que a qualidade da formação dos estudantes da ESEnf Coimbra responda cada vez melhor às exigências da sociedade.

Antes de manifestar a sua posição relativamente a cada assunto, pedimos-lhe o favor de pensar no que lhe parece que acontece com mais frequência nas aulas/sessões de trabalho das unidades curriculares que integram o plano de estudos da ESEnf Coimbra, incluindo as dos ensinos clínicos.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição, baseada no conjunto de experiências e práticas pedagógicas que, no seu melhor entendimento, são mais preponderantes no contexto das unidades curriculares .

As suas respostas serão tratadas anonimamente. Em caso algum haverá qualquer tipo de identificação dos respondentes. Não há, como imagina, respostas certas ou erradas a cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua posição.

Por favor assinale, para cada item, a sua posição num dos quatro pontos da escala tendo em conta a seguinte correspondência:

- 1 – Discordo Totalmente.
- 2 – Discordo.
- 3 – Concordo.
- 4 – Concordo Totalmente.

Muito obrigado pelo seu tempo e pela sua colaboração.

AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO				
<p>Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.</p>				
	1	2	3	4
1. Em geral, o ambiente das aulas contribui para o desenvolvimento de um clima que ajuda os alunos a aprender e os professores a ensinar.				
2. Na generalidade das instituições onde decorrem os ensinos clínicos existe um ambiente que favorece os processos de aprendizagem, ensino e avaliação.				
3. A relação entre os alunos e a generalidade dos professores, tutores e enfermeiros de referência dos ensinos clínicos, favorece o desenvolvimento das aprendizagens.				
4. As condições físicas da escola (e.g. salas de aula, laboratórios, espaços de estudo) são, de modo geral, adequadas para desenvolver os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.				
5. Em regra, os professores apoiam os alunos a mobilizar e/ou a integrar conhecimentos teóricos relevantes para as práticas de ensino clínico.				

ENSINO				
<p>Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do ENSINO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.</p>				
	1	2	3	4
1. Os professores, de modo geral, criam oportunidades durante as aulas para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
2. Os professores convidam regularmente os estudantes para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula e/ou noutros contextos.				
3. Na maioria das unidades curriculares as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os alunos a ouvir e/ou a tomar notas.				
4. Os professores estão normalmente disponíveis para ajudar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.				
5. Nos ensinos clínicos, os professores, em geral, promovem a mobilização e a integração dos conhecimentos teóricos por parte dos alunos.				

6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os alunos tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.				
7. A estrutura e a dinâmica das aulas são normalmente adequadas para desenvolver as aprendizagens previstas.				
8. No início de cada semestre a maioria dos professores apresenta aos alunos os programas de cada unidade curricular.				
9. Os programas das unidades curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos alunos.				
10. Os professores dominam os conteúdos que ensinam.				
11. Os professores, em geral, incentivam os alunos a participarem numa variedade de atividades de aprendizagem (e.g. discussões, análises de textos, resolução de problemas, redação de comentários).				
12. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (e.g. grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).				
13. Os professores verificam sistematicamente se os alunos compreendem os conteúdos em discussão.				
14. Os professores, em geral, utilizam uma diversidade de recursos para apoiar o desenvolvimento das aulas (e.g. transparências em power point, pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, material bibliográfico).				
15. As aulas são espaços onde, com frequência, há oportunidades para discutir e clarificar os conteúdos que é necessário aprender.				

APRENDIZAGEM

Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da APRENDIZAGEM com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.

	1	2	3	4
1. Em geral, os alunos utilizam as informações provenientes das avaliações para melhorar as suas aprendizagens.				
2. A maioria dos alunos aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para as frequências, para os testes e/ou para os exames finais.				
3. A maioria dos alunos aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (e.g. materiais bibliográficos, transparências em power point, pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, programas informáticos).				

4. Estudar para as frequências, testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os alunos aprendam o que está previsto nos programas.				
5. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que se estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.				
6. A maioria dos professores orienta e apoia os alunos a aprenderem autonomamente, para além das aulas.				
7. Em regra, os alunos aprendem melhor nas unidades curriculares em que são sistematicamente incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.				
8. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que os professores lhes propõem regularmente tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.				
9. Os professores acompanham e/ou orientam os alunos com frequência ao longo do processo de aprendizagem.				
10. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
11. Para a maioria dos alunos e dos professores, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular.				
12. Os alunos, de modo geral, aprendem melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (e.g. trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares, trabalho individual).				
13. A maioria dos professores considera que os alunos aprendem os conteúdos previstos nos programas.				
14. Em geral, os alunos aprendem melhor nas aulas em que participam ativamente.				
15. Os alunos, na sua maioria, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.				

AVALIAÇÃO

Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.

	1	2	3	4
1. Os critérios da grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos são interpretados de forma muito semelhante por todos os intervenientes.				

2. A avaliação é utilizada com frequência para orientar os alunos a aprenderem melhor.				
3. No contexto dos ensinios clínicos, as reflexões, os diários, os estudos de caso, os incidentes críticos, os relatórios e tarefas escritas de semelhante natureza, são exemplos da melhor forma de avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer.				
4. Ao longo do semestre, os professores debatem regularmente com os alunos a organização e o desenvolvimento da avaliação.				
5. Os alunos são frequentemente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.				
6. A avaliação realizada está, em geral, articulada com o ensino e com as aprendizagens.				
7. A avaliação, em geral, é de natureza contínua, desenvolvendo-se ao longo de todo o semestre.				
8. A grelha de avaliação dos ensinios clínicos permite que os alunos compreendam que é necessário fazer para alcançar o nível máximo de desempenho.				
9. Para a maioria dos alunos a avaliação é, no essencial, um processo de administração de frequências, testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.				
10. Na maioria das unidades curriculares a avaliação é sobretudo utilizada para classificar os alunos.				
11. Os critérios de avaliação utilizados em cada unidade curricular são conhecidos pela maioria dos alunos.				
12. Na maioria das unidades curriculares os resultados obtidos pelos alunos nos testes, nas frequências e/ou nos exames finais são os elementos mais determinantes na atribuição das suas classificações.				
13. No processo de avaliação utiliza-se com frequência uma diversidade de instrumentos e/ou tarefas (e.g. testes, trabalhos, relatórios, apresentações, investigações, análise crítica de textos, resolução de problemas).				
14. A grelha de avaliação dos ensinios clínicos é utilizada com frequência para ajudar os alunos a orientar o seu estudo e/ou o seu trabalho.				
15. Os alunos são incentivados a utilizar o feedback fornecido pelos professores para ultrapassar dificuldades e melhorar as suas aprendizagens.				

ANEXO D

Análise pormenorizada do questionário

O Questionário

Nesta fase do relatório importa perceber alguns aspetos estatísticos relacionados com o questionário administrado. Assim, o questionário, de 50 itens ($k=50$), incluía questões elaboradas em torno das três dimensões centrais do estudo de avaliação, ensino ($k=15$), aprendizagem ($k=15$) e avaliação ($k=15$) e uma transversal relativa ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação ($k=5$). Para cada um dos itens pedia-se aos respondentes que manifestassem a sua opinião numa escala Likert de 4 níveis: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; e, 4- Concordo Totalmente. Uma opção frequente nos inquéritos de avaliação (e.g., estudos de avaliação PISA/OCDE).

Opção por uma aplicação “online”

Com a generalização do acesso à Internet, os questionários aplicados “online” têm-se desenvolvido a uma velocidade superior a qualquer outro procedimento similar (Couper, 2008), e hoje em dia são o meio mais frequente na recolha de dados em avaliação (Newcomer & Triplet, 2010). A banda larga nas comunicações tem generalizado o acesso à Internet e permitido o desenvolvimento de intranets, com e sem fios, na grande maioria das escolas e a interligação em rede das comunidades académicas e universidades portuguesas. A redes são os *fora* onde não apenas as comunidades educativas comunicam, mas sobretudo, trabalham e partilham informação. A intranet da ESEnfC e a “pasta académica”, em particular, é disso bom exemplo. Professores e estudantes dela dependem no seu quotidiano. A existência desse “ambiente” na ESEnfC foi um fator determinante para que se pudesse adotar uma estratégia que tirasse partido da existência de uma rede que, pelas características e dinâmicas de utilização, que foi possível observar ao longo do estudo de avaliação, permitia assumir que todos os elementos da comunidade tinham acesso à Internet e partilhavam um e-mail operacional, constituindo-se, assim, num grupo específico de utilizadores de Internet. Foras estas características que permitiram assumir opções metodológicas que se revelaram ajustadas aos recursos disponíveis, e, sobretudo, obviavam a necessidade de amostragem uma vez que se poderia chegar a todos os membros dos dois grupos-alvo da comunidade pedagógica, alvo do estudo por inquérito, legitimando-se assim o tratamento dos dados recolhidos pelos questionários (Callegaro&Disogra, 2008; AAPOR, 2011).

Face aos recursos disponíveis, a opção por um questionário em formato digital, permitiu, num curto espaço de tempo, desenvolver o instrumento de recolha, divulgar, aplicar e processar os dados recolhidos com eficácia. Revelou ser a opção estratégica adequada, uma vez que se recorreu a um portal institucional, familiar e credível para os destinatários. Permitiu ainda obviar a possibilidade de se obterem eventuais baixas taxas de resposta, salvaguardar o anonimato dos respondentes e controlar a validade das respostas obtidas. A proliferação de estudos que recorrem a inquéritos on-line por amostragem tem vindo a originar taxas de resposta cada vez mais baixas (Callegaro&Disogra, 2008), uma eventualidade que a ocorrer poderia comprometer a utilidade dos dados recolhidos para o estudo de avaliação.

As taxas de resposta são mais elevadas quando os destinatários pertencem a grupos ou instituições, como as escolas e universidades, que mantêm listagens de e-mail atualizadas. Um fator controlado por terem sido os serviços de informática da ESEnfC a enviar o e-mail, pelo que se pode assumir que foi enviado para a pessoa a quem se destinava e que as respostas em falta podem ser classificadas como de “não-respondentes”.

Na aplicação de questionários administrados pela Internet, para além das taxas de resposta, os abandonos (*break-off*)¹ são outro dos problemas que se colocam. O abandono pode ter origem em fatores como o tempo necessário para responder ou opções de design. Entre as opções de design que facilitam o abandono estão, por um lado, as questões de resposta não obrigatória que permitem ao respondente poder avançar através do questionário sem ter de responder e, por outro lado, a opção por um design de páginas/secções separadas, cada uma correspondendo a uma de quatro dimensões do estudo, que permite aos destinatários, querendo, submeter o inquérito “em branco”, parcial ou totalmente respondido. Os abandonos originados pelo design têm sido alvo de vários estudos. Um dos mais relevantes, dado o número de sujeitos envolvidos, foi realizado por Peytchev et al em 2006 tendo como alvo 10.000 estudantes do 1º ano (*freshman*) da Universidade de Michigan. Os investigadores recorreram a dois modelos do mesmo questionário: um em formulário contínuo, aplicado a uma amostra de 10% e um outro, segmentado em páginas, aplicado aos restantes 90%. Em ambos modelos observou-se uma taxa de abandono de 6% (Peytchev et al, 2006). Um valor semelhante ao encontrado nas respostas ao

¹ Consideramos abandono (*break-off*) quando o questionário submetido tem $\geq 80\%$ de questões não respondidas (AAPOR, 2011)

questionário aplicado aos quase 1000 estudantes da ESEnfC: das 623 respostas recebidas, 36 foram invalidadas² o que corresponde a uma 5,8% de abandono.

A aplicação do questionário

Cada membro dos dois grupos-alvo recebeu um e-mail, enviado pelos serviços de informática da ESEnfC, que enquadrava o questionário no âmbito do estudo de avaliação e apelava à colaboração dos destinatários. O e-mail incluía uma ligação ao formulário digital desenvolvido no Google docs pela equipa de avaliadores, e estipulava o período em que poderia ser respondido.

Durante quatro semanas (de 12 dezembro a 7 de janeiro de 2012), os destinatários puderam submeter as suas respostas. Como incentivo, durante esse período, ao acederem à página de entrada na “pasta académica”, professores e estudantes deparavam-se com um “aviso”, colocado pelos serviços de informática da ESEnfC, que os alertava para o inquérito em curso.

A análise da distribuição das respostas validadas revela que a metodologia usada foi eficaz. Permite afirmar que os objetivos pretendidos foram alcançados e que, como se pretendia, os dados recolhidos pelo questionário complementam e iluminam os demais coligidos ao longo do estudo e trabalho de campo dos investigadores.

Respostas dos Estudantes

Na Tabela 1 as taxas de resposta³ validadas no grupo-alvo de 995 estudantes⁴, apesar de não estarem próximas dos valores máximos em inquéritos aplicados “online”⁵, ultrapassam os valores médios observados em diversos estudos comparativos⁶. As taxas de resposta alcançadas revelam que os estudantes estavam familiarizados com o estudo

² 36 respostas invalidadas (5,8% das 623 recebidas) por terem sido submetidas em branco ou com ≥80% de itens não respondidos.

³ Para calcular a taxas de resposta adotamos o critério RR1 do Standard Definitions of Outcome Rates for Surveys

(AAPOR, 2011):

$$RR1 = \frac{I}{(I + P) + (R + NC + O) + (UH + UO)}$$

RR1 = taxa mínima de resposta, I = inquérito completo, P = Respostas parciais R = Recusas e abandonos, NC = contatos nulos, O = outros, UH = desconhecidos UO = Outros.

⁴ valor apurado a partir da informação disponível na “pasta académica” e que não imputa a anos anteriores os estudantes que estão matriculados em anos mais avançados e frequentam, pontualmente, UCs de anos anteriores [e.g.: estudantes simultaneamente matriculados nos 2º, 3º e 4º anos são, para efeitos de cálculo do número de estudantes de cada ano, imputados apenas ao 4º ano], evitando-se a múltipla computação do mesmo sujeito.

⁵ Archer (2008), num estudo sobre um projeto da Ohio State University Extension Program Development and Evaluation Unit que durante 33 meses aplicou 99 inquéritos pela Internet, concluiu que as taxas de resposta variam com o tipo de inquérito (57% na avaliação de encontros e conferências, 40% na avaliação de necessidades, 52% na avaliação de resultados) e que 40% de respostas é suficiente para determinar prioridades ou medir a qualidade de um programa.

⁶ Shih & Fan (2009), numa meta-avaliação a 35 estudos realizados entre 1994 e 2005 que comparavam taxas de resposta entre inquéritos aplicados por questionários enviados por correio e “e-mail”, concluíram ser nas comunidades escolares universitárias que se observam as taxas de resposta por e-mail mais elevadas, sobretudo quando aplicados com incentivos à participação. As taxas variaram entre os 12% em estudos de média dimensão (n≈500) e os 85% num estudo envolvendo 83 professores e estudantes.

e com os seus objetivos. Uma consequência lógica do trabalho de campo extensivo realizado pela equipa de avaliadores. Revela também que a estratégia de divulgação e a metodologia de recolha foi adequada a um grupo-alvo que utiliza e integra estas tecnologias no seu dia-a-dia e vida académica.

Tabela 1

Respostas dos Estudantes

Ano	Respostas Validadas*	Parciais**	Distrib. % Respostas	Grupo-alvo***	% Respostas
2º Ano	199	0	34%	315	63%
3º Ano	257	0	44%	354	73%
4º Ano	131	1	22%	326	40%
Total	587			995	59%
<p>* das 623 recebidas ** >50%, <80% de Não respostas (AAPOR, 2011) *** Aproximado (fonte: página ESEnfC)</p>					

A distribuição das respostas por ano de frequência revela uma acentuada assimetria entre o envolvimento dos estudantes dos três anos inquiridos. Apesar de não afetarem a representatividade dos anos em causa, na sua origem poderão estar fatores relacionados com a organização das atividades académicas. Com efeito, as taxas de resposta mais elevadas entre os estudantes do 3º ano não deverão ser alheias ao facto de durante a aplicação do questionário estarem a frequentar unidades curriculares que se lecionam na ESEnfC, enquanto os seus pares dos 2º e 4º anos frequentavam os ensinos clínicos, sobretudo, nas instituições.

Respostas dos Professores

Num grupo-alvo de 187 professores (elementos fornecidos pela ESEnfC relativos a professores Assistentes, Adjuntos e Coordenadores), 79 responderam ao inquérito (42%). De notar, porém, que dos 187 professores, 92 são Assistentes convidados e que, entre estes, 76, i.e. 83% do grupo, o são a tempo parcial. Um dado não despreciando porque, se isolado, permite controlar a evidente assimetria na distribuição das respostas intercategorias profissionais e compreender porque razão, na sua globalidade, a taxa de respostas parece ser inferior às alcançadas com os estudantes.

Com efeito, ao observar a Tabela 2 e analisando, separadamente, cada categoria torna-se evidente que as taxas de resposta entre professores Adjuntos e Coordenadores (56% e 53%, respetivamente), apesar de mais baixas que as dos estudantes, estão bem

próximas dos valores máximos expetáveis em inquéritos “online”. As baixas taxas de resposta entre os professores Assistentes convidados a tempo parcial (que no questionário se deveriam colocar na classificação “Outros” [11 resposta em 76 possíveis], representam apenas 15% deste grupo e são muito mais baixas que as taxas obtidas em qualquer outra categoria) parecem evidenciar uma relação mais distante com a escola e, eventualmente, um ainda maior distanciamento dos propósitos do estudo. Esta distância é, aliás, consistente com algumas situações mais frequentemente retratadas durante o trabalho de campo por estes profissionais a que a ESEnfC recorre para acompanhar e orientar os ensinos clínicos (e.g., dificuldade de coordenação pedagógica e desconforto com alguns procedimentos).

Convém, no entanto, registar que, de acordo com a informação à data disponível, as respostas (68) entre o universo dos professores Assistentes a tempo inteiro, Adjuntos e Coordenadores (111 professores), corresponde a uma taxa de respostas de 61%, um valor consistente com os resultados obtidos junto dos estudantes e as expectativas da equipa de avaliação.

Tabela 2

Respostas dos Professores

Categoria Profissional	Respostas*	Distrib % Respostas	Grupo-alvo**	% Grupo-alvo	% Resp no Grupo-alvo	% Resp na Categoria Profissional
Assistentes*	27	34%	92	49%	14%	29%
Adjuntos	35	44%	63	34%	19%	56%
Coordenadores	17	22%	32	17%	9%	53%
Total	79		187	100%	42%	

* Inclui respostas “Outros”

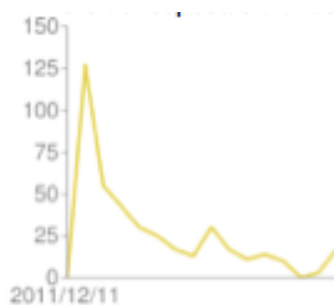
** fonte: página ESEnfC

Frequência de respostas

A maior parte das respostas ocorre nos primeiros dias da aplicação do questionário. A maior frequência de respostas dos estudantes ocorre logo no 1º dia (22% de todas as respostas) enquanto que no primeiro dia entre os professores apenas se registam 10%. No entanto, ao fim de uma semana já 67% dos professores respondentes tinham

submetido os seus questionários (por seu lado, nesse mesmo período apenas 53% dos estudantes que responderam o tinham feito). Apesar de entre os professores o maior pico se ter observado ao 5º dia (28, i.e., 35% do total), constata-se uma matriz pendular da frequência de respostas, ainda que mais ténue que a observada entre os estudantes. Após o pico inicial, essa matriz pendular parece evidenciar que o incentivo produzido pelo “aviso” teve, ao longo das três últimas semanas em que o questionário esteve disponível, passado o impacto inicial, um papel significativo na motivação para participação. A Figura 1 ilustra a distribuição e frequência das respostas dos estudantes e professores.

Estudantes



Professores

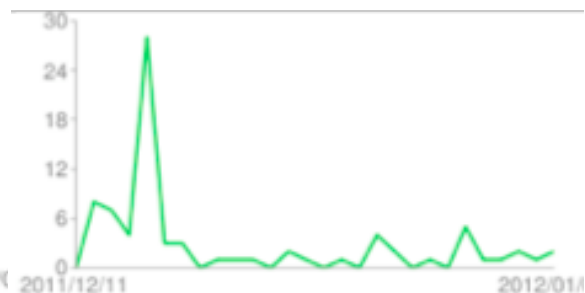


Figura 1. Representação gráfica da frequência de respostas.

Fiabilidade

Para testar a fiabilidade do questionário recorreu-se, no SPSS-19, ao coeficiente α de Cronbach (correlação entre as variações dos itens $[k]$ na escala que nos dá uma estimativa da fiabilidade dos dados). Para cada um dos grupos-alvo, professores e estudantes, efetuamos quatro análises: ao questionário como um todo ($k=50$); e a cada uma das dimensões principais [ensino ($k=15$), aprendizagem ($k=15$) e avaliação ($k=15$)]. A variação do número de casos (n) resulta de se terem considerado, para cada análise, apenas os casos que respondem a todos os itens da dimensão. Na Tabela 3 apresentamos os valores do α de Cronbach relativos aos grupos-alvo estudantes e professores.

Tabela 3

Coeficientes Alfa de Cronbach

Escala	Professores	Estudantes
Total (k = 50)	.929 (n = 56)	.933 (n = 532)
Ensino (k = 15)	.853 (n = 73)	.880 (n = 552)
Aprendizagem (k = 15)	.785 (n = 72)	.801 (n = 575)
Avaliação (k = 15)	.842 (n = 64)	.842 (n = 572)

Os valores⁷ obtidos permitem estimar a fiabilidade porque foram obtidos a partir de duas medidas de um mesmo objeto (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Permitem, por isso, estimar que o questionário é internamente consistente para ambos grupos-alvo quer no seu conjunto, quer para cada uma das três dimensões analisadas e que, face aos coeficientes obtidos nos itens por dimensão, fora essa a intenção ou necessidade dos avaliadores, cada uma delas poderia ser administrada por questionários independentes.

**Percepções de professores e estudantes os processos de ensino,
aprendizagem e avaliação que ocorrem na ESEnfC**

Os professores e estudantes que responderam ao questionário percecionam a ESEnfC de forma particular, conforme as suas experiências e os sentidos que lhes atribuem. Apesar disso, é válido supor que apresentam elementos comuns. Será possível identificar que aspetos das suas percepções são partilhados e, consequentemente, reconhecer as questões que os diferenciam. Irá, ainda, tipificar-se cada um dos grupos-alvo (professores e estudantes) e a comunidade pedagógica como um todo.

Para essa análise serão utilizados gráficos Box Plot⁸, construídos a partir do posicionamento de cada caso (*n*) em cada item (*k*), que nos mostram se os dados estão muito concentrados ou dispersos. Dentro da “caixa” estão 50% das ocorrências, uma vez que os seus limites são definidos pelo primeiro e terceiros quartis. A mediana está representada por uma linha mais espessa que pode ou não coincidir com os valores dos

⁷ Valores de alfa superiores a 0.7 são suficientes para estimar a fiabilidade da escala.

⁸ Gerados pelo Programa SPSS 19. O Box Plot (diagramas de caixas) permite avaliar a simetria dos dados, a sua dispersão e se existem ou não de respostas isoladas quando se comparam conjuntos de dados correspondentes às categorias de uma variável qualitativa.

quartis. Os números assinalados no gráfico fora da “caixa” referem-se aos casos atípicos. Cada gráfico foi elaborado apenas com os casos que respondem a todos os itens da dimensão, por isso “n” varia. Para comparar as percepções entre professores e estudantes consideraremos as respostas por dimensão.

Resumo

Sobressai em ambos grupos uma percepção maioritária que se pode considerar como positiva pois tendem a estar de acordo ou muito de acordo com expressões (itens) que se referem a situações, características ou condições desejáveis no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Ambos grupos têm dificuldades que não são francamente reconhecidas nas respostas ao questionário (uma situação frequente nas respostas aos inquéritos) que se refletem na proporção de não respostas a alguns itens. Quer para os estudantes ($n=587$), quer para os professores ($n=79$) foram, sobretudo, as perguntas sobre avaliação que provocaram maior retração, pois foi nesta dimensão ($k=15$) que se regista a maior proporção de não respostas (estudantes, 2,3%, i.e., 206 em 8805 possíveis [$n \times k$]; professores, 2,0%, i.e., 24 em 1185 possíveis). Uma análise mais detalhada das não respostas pode contribuir para identificar alguns aspetos sensíveis da atividade pedagógica:

Os estudantes ($n=587$) não respondem com maior frequências aos itens em que nas dimensões ensino e avaliação se pede que se pronunciem sobre os ensinos clínicos: 5,1% dos estudantes não se manifesta sobre En5 [*Nos ensinos clínicos, os professores, em geral, promovem a mobilização e a integração dos conhecimentos teóricos por parte dos estudantes*]; 4,8% dos estudantes não se manifesta sobre Av1 [*Os critérios da grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos são interpretados de forma muito semelhante por todos os intervenientes*]; 5,1% dos estudantes não se manifesta sobre Av3 [*No contexto dos ensinos clínicos, as reflexões, os diários, os estudos de caso, os incidentes críticos, os relatórios e tarefas escritas de semelhante natureza, são exemplos da melhor forma de avaliar o que os estudantes sabem e são capazes de fazer*]; 5,5% dos estudantes não se manifesta sobre Av8 [*A grelha de avaliação dos ensinos clínicos permite que os estudantes compreendam que é necessário fazer para alcançar o nível máximo de desempenho*]; e 4,7% dos estudantes não se manifesta sobre Av14 [*A grelha de avaliação dos ensinos clínicos é utilizada com frequência para ajudar os estudantes a orientar o seu estudo e/ou o seu trabalho*].

Os professores ($n=79$) não respondem com maior frequência nos itens relacionados com percepções sobre: a competência profissional (6,0% não se pronuncia sobre E10 [*Os professores dominam os conteúdos que ensinam*]); os seus papéis (6,0% não se pronuncia sobre En13 [*Os professores verificam sistematicamente se os estudantes compreendem os conteúdos em discussão*]); o significado das aprendizagens (6,0% não se pronuncia sobre Ap11 [*Para a maioria dos estudantes e dos professores,*

aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular]]); os objetivos da avaliação (8,0% não se pronuncia sobre Av2 [A avaliação é utilizada com frequência para orientar os estudantes a aprenderem melhor]); o enquadramento da avaliação (6,0% não se pronuncia sobre Av6 [A avaliação realizada está, em geral, articulada com o ensino e com as aprendizagens]); e sobre a diversidade de procedimentos de avaliação (6,0% não se pronuncia sobre Av13 [No processo de avaliação utiliza-se com frequência uma diversidade de instrumentos e/ou tarefas (e.g. testes, trabalhos, relatórios, apresentações, investigações, análise crítica de textos, resolução de problemas)]).

Análise por Dimensão

Ambiente Ensino-Aprendizagem-Avaliação

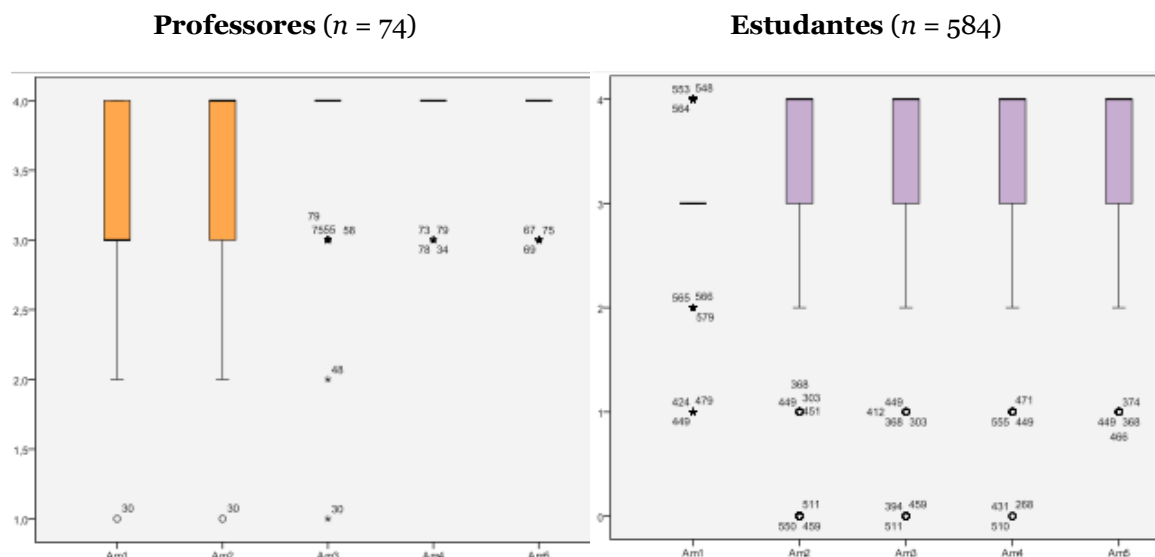


Figura 2. Representação gráfica dos resultados obtidos na dimensão “Ambiente”.

Aspetos em comum. Professores e estudantes têm percepções muito positivas sobre o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação e coincidem totalmente na apreciação de que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinos clínicos ajuda os estudantes a aprender e os professores a ensinar (Am2).

Diferenças. De um modo geral, uma maior proporção de professores, quando comparada com os estudantes, tem uma percepção mais favorável do ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. As suas respostas indicam que: acreditam, em geral,

que o ambiente na sala de aula contribui para o ensino e a aprendizagem (Am1); a aprendizagem melhora quando os estudantes estabelecem boas relações com os seus professores, tutores e enfermeiros de referência (Am3); que as infraestruturas da ESEnfC são adequadas (Am4); e que os professores ajudam os seus estudantes a integrar conhecimentos teóricos e práticos (Am5).

Esta visão mais positiva dos professores, será, aliás, uma característica presente nas respostas que dão aos itens que nas quatro dimensões se referem quer às suas capacidades quer às estratégias pedagógicas que adotam.

Ensino

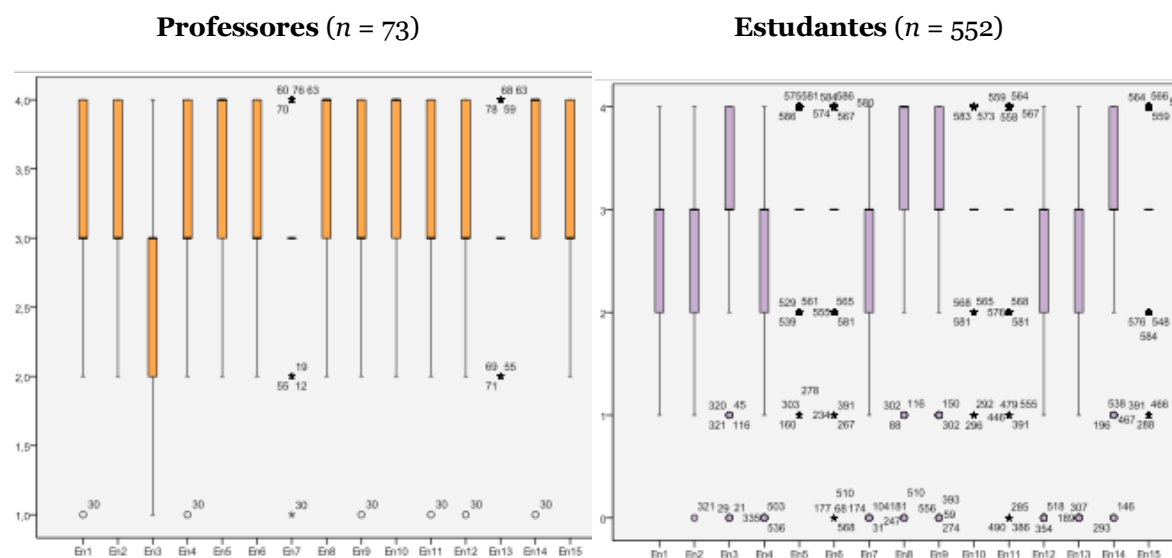


Figura 3. Representação gráfica dos resultados obtidos na dimensão “Ensino”.

Aspetos em comum. Professores e estudantes coincidem na perceção que: nos ensinamentos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração pelos estudantes da teoria com a prática (En5); os programas são apresentados pelos professores no início dos semestres (En8); os programas são claros e compreensíveis para os estudantes (En9) e de que nas aulas os professores ensinam com apoio a recursos diversificados (En14).

Diferenças. Nas restantes questões os estudantes dão respostas que implicam perceções menos favoráveis. Entre outras, é interessante que não seja coincidente a perceção sobre o recurso à estratégia tradicional de ensino que implica “professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os estudantes a ouvir e/ou a

tomar notas” (En3). Os professores tendem a recusar ou negar esta situação enquanto que os estudantes as percebem como mais frequentes. Neste mesmo sentido podem interpretar-se as diferenças de percepções sobre a disponibilidade dos professores para além das aulas (En4), a dinâmica das aulas e a sua variedade (En7 e En11), o domínio que os professores têm dos conteúdos (En10), tal como sobre a existência de um controlo sistemático da forma como os estudantes vão compreendendo os conteúdos (En13). A maior clivagem de percepções entre os dois grupos manifesta-se de forma muito significativa nas respostas a dois itens: 28% dos estudantes discordam (vs. 6% dos professores) que os professores estejam “normalmente disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas”; e, de uma forma mais expressiva, 42% dos estudantes discordam (Vs. 11% dos professores) que os professores verifiquem o que os estudantes aprendem (En13).

Aprendizagem

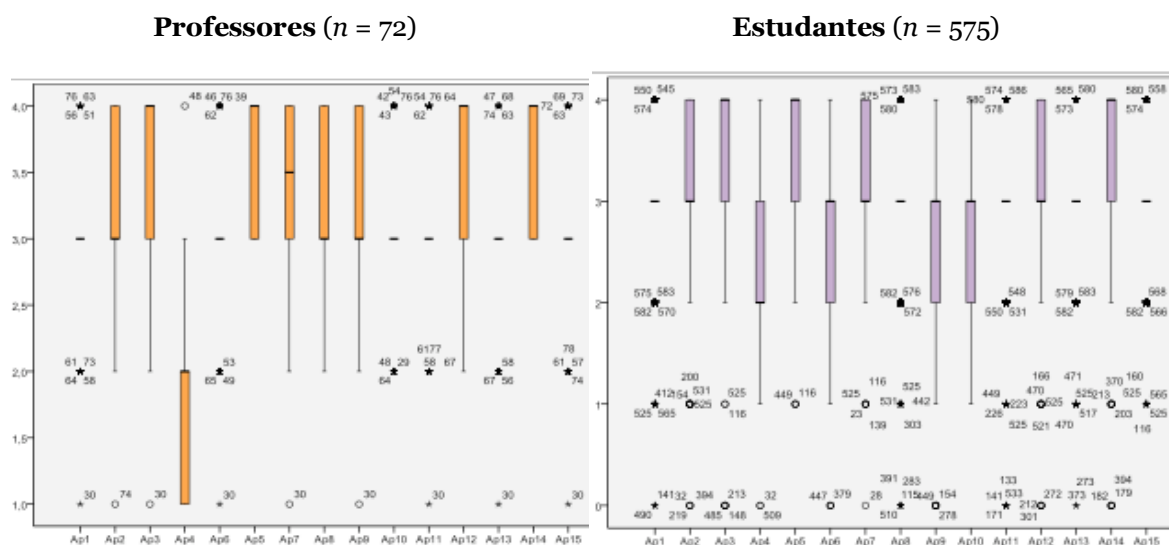


Figura 4. Representação gráfica dos resultados obtidos na dimensão “Aprendizagem”.

Aspetos em comum. É nesta dimensão que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Estão de acordo em onze dos quinze itens de “aprendizagem”. Concordam sobretudo quando se pronunciam sobre proposições que de alguma forma retratam aquilo que se poderá denominar por pensamento *mainstream*, sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Concordam que as aprendizagens melhoram: a) com as avaliações (Ap1); b) com o estudo para as frequências, testes e provas (Ap2); c) com um ensino

apoiado em recursos diversificados (Ap3); d) com as boas relações e a entreaajuda (Ap5); e) com o incentivo dos professores e a participação nas atividades (Ap7); f) com as aulas em que se utilizam dinâmicas de trabalho diversificadas (Ap12) e em que participam ativamente (Ap14); e g) quando participam nas tarefas (Ap.15).

Em síntese, professores e estudantes consideram que aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas (Ap11) e que isso se verifica, i.e., que a maioria dos estudantes o consegue e que (os estudantes) se envolvem/cumprem as tarefas solicitadas pelos professores.

Diferenças. Os professores discordam com maior veemência de que estudar unicamente para os exames seja suficiente para aprender (Ap4). Em relação aos estudantes existirá, provavelmente, uma defesa não explícita do seu papel de estudantes e da dedicação que têm ao estudo, pois se apenas dedicassem tempo para estudar nos momentos prévios aos exames não responderiam à imagem do que é um “bom aluno”. Mas não menos significativos são os 21% de professores que concordam que para aprender basta estudar para exames.

O que se constata em “Ensino” sugere que as percepções sobre estas questões são importantes. No entanto, não será totalmente coincidente com a percepção sobre o que, de fato, ocorre. A diferença resulta da grande maioria dos professores supor que o que consideram importante [acompanhar e orientar os estudantes (Ap9) e criar oportunidades para que os estudantes verifiquem se aprenderam (AP10)] ocorreria nas aulas com uma frequência maior da que é percebida pelos estudantes [29% dos estudantes discorda que “os professores acompanham e/ou orientam os estudantes com frequência ao longo do processo de aprendizagem” (Ap9) e 40% discorda que “(as) aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os conteúdos previstos” (Ap9)].

Avaliação

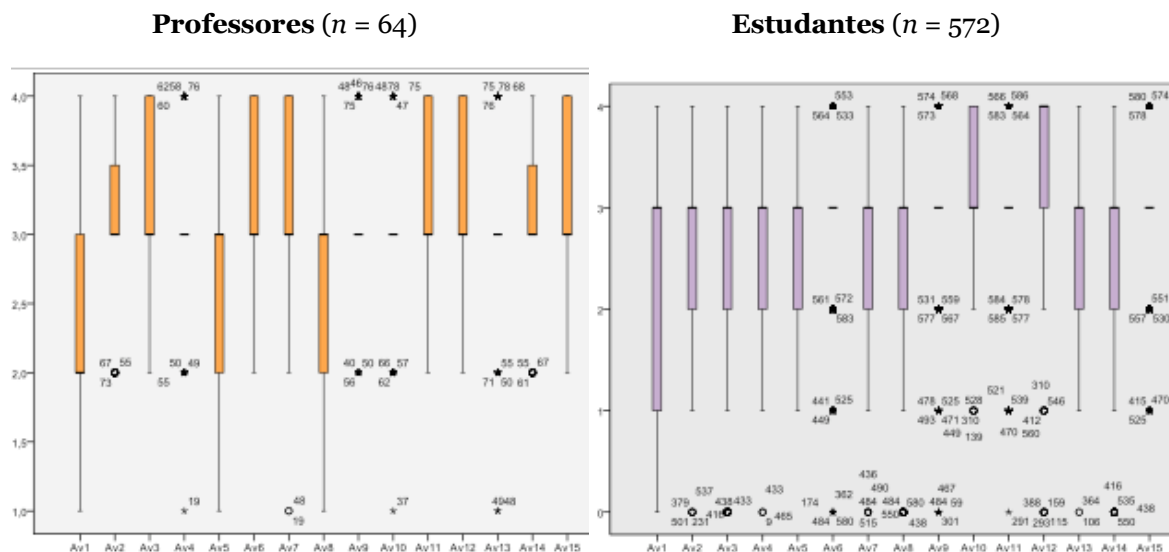


Figura 5. Representação gráfica dos resultados obtidos na dimensão “Avaliação”.

Aspetos em comum. Professores e estudantes coincidem sobre a percepção de que a grelha de avaliação dos ensinos clínicos os ajuda a compreender o que devem (os estudantes) fazer para alcançar um nível ótimo de desempenho (Av8). No entanto, é de salientar que cerca de metade dos professores e estudantes discordam que os intervenientes na avaliação interpretem de forma semelhante a grelha de avaliação desses mesmos ensinos clínicos (Av1). Um indicador que reforça algumas das observações críticas, recolhidas pela equipa de avaliação ao longo do estudo, e que parece indiciar subsistirem resistências aos instrumentos de avaliação utilizados nos ensinos clínicos.

Ao mesmo tempo, ambos percecionam que as classificações obtidas são determinadas fundamentalmente pelos resultados em exames, provas, etc., i.e., estão em conformidade com as conceções mais tradicionais da avaliação. Surge assim, novamente, uma certa inconsistência entre a percepção da importância de formas menos tradicionais do processo de ensino, aprendizagem e avaliação e a percepção sobre o que ocorre (valorizam) na realidade. É sabido que as práticas educativas são muito resistentes à mudança e que não estão conformadas unicamente por conhecimentos ou valores, mas antes implicam uma intrincada inter-relação entre posturas teóricas e valores mais as significações atribuídas a experiências pessoais prévias, à “boa praxis” tradicional.

Diferenças. Os estudantes são mais críticos (38% discordam) do que os professores (23% discordam) quanto às atividades objeto de avaliação serem “exemplo da melhor forma de avaliar” (Av3).

Os professores tendem a atribuir às suas práticas, características mais próximas da imagem do “bom professor” enquanto que os estudantes, como já antes se verificou, a propósito das dimensões “ensino” e “aprendizagem”, são mais críticos e tendem a manifestar percepções divergentes. Uma característica que é particularmente relevante nas percepções sobre: a regularidade com que os professores debatem com os estudantes a organização e desenvolvimento da avaliação (Av4); a forma como articulam a avaliação com o ensino e as aprendizagens (Av6); a prática da avaliação contínua (Av7); a diversidade de instrumentos de avaliação (Av13); o papel da grelha de avaliação na melhoria (Av14); e o incentivo (papel) à utilização do feedback para superar dificuldades e melhorar aprendizagens (Av15).

De um modo geral, os dados parecem indiciar que as diferenças das percepções nos dois grupos não serão alheias aos autoconceitos positivos que os professores constroem sobre as suas práticas e ao posicionamento mais crítico dos estudantes. É, no entanto, relevante e confirma o que já atrás se constatou, que sobre as práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordem que os professores com eles debatam a “organização e desenvolvimento da avaliação” quando 82% dos professores o manifestam fazer.

Diferenças e semelhanças para além da amostra de professores e estudantes

Na secção anterior viu-se que as respostas dos professores e estudantes sugerem que as suas percepções sobre ambiente, ensino, aprendizagem e avaliação não são totalmente coincidentes (ver variação de respostas nos dois grupos alvo na Tabela 6). Dado isto, surge a questão se isso poderia ser extensivo a toda a comunidade pedagógica.

Considera-se como indicador da percepção de cada professor e/ou estudante sobre cada uma das dimensões analisadas a soma dos valores das respostas aos itens das dimensões correspondentes. As médias aritméticas destas pontuações permitem caracterizar os dois grupos.

Deduziu-se que se as percepções fossem semelhantes estas médias também deveriam ser semelhantes, i.e., iguais ou com uma pequena diferença. Caso contrário, cada grupo teria uma percepção diferente sobre o que está a acontecer nos processos analisados.

Para controlar se as médias de cada dimensão são iguais ou diferentes, realizou-se uma prova T no SPSS-19. Para cada situação de comparação teria:

$$H_0: \mu_{\text{professores}} = \mu_{\text{estudantes}}$$

$$H_1: \mu_{\text{professores}} \neq \mu_{\text{estudantes}}$$

As Tabelas 4 e 5 resumem os resultados:

Tabela 4

Dados estatísticos

Grupo		N	Media	Desvio típico.	Erro típico da média
Am	Professores	79	18,23	1,754	,197
	Estudantes	587	16,80	2,514	,104
En	Professores	79	48,68	5,902	,664
	Estudantes	587	44,44	6,477	,267
Ap	Professores	79	45,97	7,009	,789
	Estudantes	587	44,97	6,316	,261
Av	Professores	79	44,49	6,710	,755
	Estudantes	587	41,71	7,425	,306

Tabela 5

Prova com amostras independentes

		Prova de Levene para a igualdade de variações		Prova T para a igualdade de médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença de médias	Erro típ. da diferença	95% Intervalo de confiança para a diferença	
									Inferior	Superior
Am	Assumem-se variações iguais	11,993	0,001	4,887	664,000	0,000	1,427	0,292	0,854	2,001
	Não se assumem variações iguais			6,402	125,828	0,000	1,427	0,223	0,986	1,868
En	Assumem-se variações iguais	0,019	0,891	5,517	664,000	0,000	4,239	0,768	2,730	5,748
	Não se assumem variações iguais			5,922	104,963	0,000	4,239	0,716	2,820	5,658
Ap	Assumem-se variações iguais	0,278	0,598	1,313	664,000	0,190	1,007	0,767	-0,499	2,513
	Não se assumem variações iguais			1,212	95,829	0,228	1,007	0,831	-0,642	2,656
Av	Assumem-se variações iguais	0,697	0,404	3,166	664,000	0,002	2,787	0,88	1,058	4,515
	Não se assumem variações iguais			3,420	105,445	0,001	2,787	0,815	1,171	4,402

De acordo com estes resultados as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas nas dimensões “ambiente”, “ensino” e “avaliação”. O mesmo não acontece para “aprendizagem”. Pode concluir-se, então, que na ESEnfC a percepção dos professores sobre o que está a acontecer não é a mesma dos estudantes.

Tabela 6

Questionário / Resultados (En-Ap-Av) dicotomizados /variação de respostas nos 2 grupos-alvo

	PROFESSORES						ALUNOS					
	n	acordo	desacordo	Méd	Mod	≠	n	acordo	desacordo	Méd	Mod	≠
En1	79	95%	5%	3.23	3	▲▲▲	587	74%	26%	2.83	3	
En2	79	89%	11%	3.16	3	▲▲	586	72%	28%	2.85	3	
En3	79	71%	29%	2.85	3		583	85%	15%	3.17	3	▲▲
En4	78	94%	6%	3.32	3	▲▲▲	581	72%	28%	2.88	3	
En5	78	92%	8%	3.41	4	≈	557	89%	11%	3.11	3	≈
En6	79	96%	4%	3.34	3	▲▲	581	81%	19%	2.95	3	
En7	79	94%	6%	3.11	3	▲▲	583	73%	27%	2.78	3	
En8	78	97%	3%	3.62	4	≈	582	93%	7%	3.55	4	≈
En9	78	94%	6%	3.26	3	▲▲	582	82%	18%	3.08	3	
En10	76	97%	3%	3.49	4	▲▲	582	85%	15%	3.05	3	
En11	78	95%	5%	3.29	3	▲▲	578	82%	18%	2.97	3	
En12	78	92%	8%	3.22	3	▲▲	580	74%	26%	2.87	3	
En13	76	89%	11%	3.12	3	▲▲▲	581	58%	42%	2.59	3	
En14	77	99%	1%	3.52	4	▲	584	90%	10%	3.25	3	
En15	78	95%	5%	3.38	3	▲▲	587	81%	19%	2.96	3	
Ap1	78	82%	18%	2.90	3		581	87%	13%	3.06	3	▲
Ap2	78	85%	15%	3.13	3	≈	581	87%	13%	3.15	3	≈
Ap3	77	97%	3%	3.56	4	≈	579	97%	3%	3.53	4	≈
Ap4	77	21%	79%	1.88	2		580	39%	61%	2.25	2	▲▲
Ap5	78	100%	0%	3.59	4	≈	579	97%	3%	3.53	4	≈
Ap6	78	79%	21%	2.92	3	▲	579	68%	32%	2.75	3	
Ap7	77	97%	3%	3.45	4	≈	581	93%	7%	3.33	3	≈
Ap8	78	97%	3%	3.35	3	▲▲	577	84%	16%	3.07	3	
Ap9	78	90%	10%	3.21	3	▲▲	577	71%	29%	2.75	3	
Ap10	77	83%	17%	2.97	3	▲▲▲	579	60%	40%	2.61	3	
Ap11	76	79%	21%	2.93	3		576	85%	15%	3.03	3	▲
Ap12	77	97%	3%	3.52	4	▲	578	92%	8%	3.27	3	
Ap13	78	82%	18%	2.91	3	▲	580	75%	25%	2.83	3	
Ap14	77	100%	0%	3.68	4	▲	579	95%	5%	3.47	4	
Ap15	78	77%	23%	2.88	3		583	83%	17%	2.95	3	▲
Av1	77	52%	48%	2.49	3	≈	559	54%	46%	2.36	3	≈
Av2	75	79%	21%	3.04	3	▲	577	71%	29%	2.75	3	
Av3	77	77%	23%	3.05	3	▲▲	557	62%	38%	2.61	3	
Av4	78	82%	18%	3.03	3	▲▲▲	579	60%	40%	2.61	3	
Av5	78	67%	33%	2.81	3	≈	579	66%	34%	2.72	3	≈
Av6	76	92%	8%	3.21	3	▲▲	577	80%	20%	2.89	3	
Av7	79	81%	19%	3.09	3	▲▲	577	67%	33%	2.74	3	
Av8	78	71%	29%	2.82	3	≈	555	73%	27%	2.84	3	≈
Av9	78	86%	14%	3.05	3	≈	578	85%	15%	3.05	3	≈
Av10	79	76%	24%	2.92	3		580	90%	10%	3.20	3	▲▲
Av11	77	82%	18%	3.16	3	≈	583	78%	22%	2.97	3	≈
Av12	78	92%	8%	3.36	3	≈	577	94%	6%	3.44	4	≈
Av13	76	82%	18%	2.97	3	▲▲	582	67%	33%	2.73	3	
Av14	77	81%	19%	3.03	3	▲▲	558	69%	31%	2.76	3	
Av15	78	97%	3%	3.38	3	▲▲	581	84%	16%	3.01	3	
LEGENDA (diferenças nas %):												
						≈ sem variação	≈ >0, <5%					
						▲ ≥5, <10%	▲▲ ≥10, <20%					
							▲▲▲ ≥20%					



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA